Digitized by Google

·1285

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received Oct. , 1894.
Accessions No. 56586 . Class No.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA.

Zweiten Bandes erstes Heft.

Schwelm, 1827,
bei Moritz Scherz.

Digitized by Google

L31
R5
V.2

Wer denken lehren will, muß denken, und wer zur Tugend bilden will, der muß die Tugend kennen.

»Die Tugend, sie ist kein leerer Wahn, der Mensch kann sie üben im Leben.«

56586

Digitized by Google

HESSZ LIBRARY THE UNIVERSITY CALIFORNIA

I.

Ueber die Gerechtigkeit.*)

Eine Rede, gehalten in Mörs, am Schlusse der öffentlichen Schulprüfung, den 28ten August 1827, von Rector Dr. K. Hoffmeister.

Hochzuverehrende Anwesende!

Abermals ist ein Lehrcyclus abgeschlossen, und ich stehe hier in der letzten Stunde dieses Schuljahres, um dem ewig-scheidenden das letzte Lebewohl zuzurufen. Denn nach dieser

*) Im ersten Hefte dieser Zeitschrift habe ich, außer dem nächstliegenden Zwecke derselben, auch die Bestimmung, Aufsätze mitzutheilen, welche über die (engen) Gränzen der unmittelbaren Thätigkeit des Lehrers hinausgehen, als einen meiner Zielpunkte hingestellt. Der erste Band hat sich innerhalb jener Gränzen gehalten. Deßwegen dürfte es nun der Sache angemessen sein, den Gesichtskreis zu erweitern. Es geschieht dieß zum ersten Male durch den vorliegenden Aufsatz. Die Leser werden nicht der Meinung sein, daß er am unrechten Orte stehe. Wenn mich nicht Alles trügt, so wird derselbe ihnen, wie mir, einen hohen Genuß bereiten. — Was die Stellung, welche in der vorliegenden Arbeit der Tugend der Gerechtigkeit, in ihrem Verhältniße zu den übrigen Tugenden angewiesen worden ist, betrifft, so möchte ich mir vorab die Bemerkung erlauben, daß dieselbe vielleicht zu stark hervorgehoben, oder die übrigen etwas zu sehr in den Hintergrund gestellt worden sind.

Digitized by Google

Stunde wird es dem unermeßlichen, geheimnißvollen Dinge angehören, was wir Vergangenheit nennen, und für uns nur noch in seinen Folgen und der Erinnerung vorhanden sein. So fahre denn wohl, könnte ich dem scheidenden sagen, fahre wohl mit den Thränen, die das Leid oder die Freude in deinen großen Mantel säete, mit der Hoffnung und Furcht, mit dem Genuß und Schmerz, der in deinem Umgang wechselnd unsere Brust durchzog, fahre wohl auf dieser wunderbaren Reise von dem Jetzt in das Ehemals, von dem Etwas in das Nichts oder in die Ewigkeit; uns aber, die du deines Umgangs würdigtest, laß, ein kurzweilender Gastfreund, eine himmlische Gabe, daß in ihrem Besitze wir fromm deiner gedenken mögen, laß uns als nicht alterndes Gastgeschenk Einsicht und Tugend zurück! —

Doch ich wende meine Rede zu Ihnen, verehrte Zuhörer, indem ich wünschte, Ihnen in dieser Stunde etwas Bedeutendes sagen zu können, was von Allen oder möglichst Vielen mit Theilnahme und nicht ungern gehört würde; wie der Mensch, bei einem Abschnitte seines Lebens, wo das Gefühl feierlich gestimmt und der Gedanke gehoben ist, auch seinem äußern Thun und seinen Worten ein höheres Gepräge zu geben sich gedrungen fühlt. Ueber was aber soll ich reden? in welcher Form soll ich das zusammen fassen und vor Ihnen erscheinen lassen, was mir die Seele bewegt? Ich muß von den Gegenständen, die von verschiedenen Seiten her sich meiner Vorstellung anbieten, einen solchen wählen, der über die weitschweifigen Vermittlungen des Erziehens und Unterrichtens zum gemeinverständlichen Zwecke und Resultate desselben emporragt, der über den engen Kreis der Schule in die Verhältnisse des Lebens hin-

---

Freilich stört dieses die Auffassung der Wahrheit selbst nicht. Auch kann die Befugniß dazu dem Redner (zumal dem von seinem Gegenstande durchdrungenen und belebten) nicht abgestritten werden. A. D.

Digitized by Google

überreicht und eingreift. Denn wenn ich Ihnen davon reden wollte, wie der beste Schulplan beschaffen sein, oder die Geschichte vorgetragen werden müsse, und über Aehnliches der Art, würden Sie mir mit Recht erwidern, daß darüber zwar die Lehrer mit sich einverstanden sein müßten, daß es Ihnen aber genüge, von dem Allen die Früchte zu sehen, und Sie keine große Lust trügen, darüber eine Rede anzuhören. Aber andernseits wünschte ich auch, daß mein Gegenstand nicht zu den ganz ausgemachten oder längst- und oft besprochenen gehörte, sondern durch eine gewisse Neuheit Ihr Interesse erregte.

Ob ich nun recht wählte, muß ich Ihrem Urtheile überlassen; unerwartet aber wird es Ihnen Allen sein, wenn ich Ihnen sage, daß ich diesmal über die Gerechtigkeit zu reden gesonnen bin; denn noch nicht oft möchte die Gerechtigkeit zum Vorwurf einer Schulrede genommen worden sein. Dadurch aber eben hat diese Tugend eine der eben geforderten Eigenschaften, und die zweite bekömmt sie dadurch, daß sie eben sowol der Schule angehört, als im übrigen Leben walten soll, daß sie ein unsichtbares Band ist, welches beide durchzieht und zusammenhält, der Geist, durch den beide ihres rechten Lebens theilhaftig werden. Wenn ich also im Allgemeinen ein Bild der Gerechtigkeit entwerfe, und dann in einigen Zügen deren Anwendung und Gestalt in der Schule zeichne, fürchte ich nicht von etwas Trockenem, Uninteressantem, Fachmäßigem zu sprechen; denn die Gerechtigkeit soll ja ein Eigenthum Aller sein, und indem sie dem Menschen Würde und Weihe gibt, macht sie Anspruch auf seine lebendige Theilnahme, und man kann wol mit Recht annehmen, daß darüber Jeder gerne hört und spricht, was seinem innersten Leben gehört, und ihm unter seinen Mitbürgern Achtung und den Namen eines redlichen Mannes erwirbt. Aber auch nicht von etwas ganz Fremdem, nicht hierher Gehörigem; denn an der Gerechtigkeit hat auch die Schule

Digitized by Google

Theil, und eine lobenswerthe Erziehung ist nicht möglich ohne sie.

Wenn wir nun gefragt würden, was wir denn unter Gerechtigkeit verstehen, so könnten wir vielleicht sagen, daß die Gerechtigkeit die Tugend sei, die einem jeden Menschen das Seinige gebe, jedem das zukommen lasse, was ihm von Rechts wegen zukomme, daß der Gerechte nur nach dem strebe, was ihm gehöre, sich aber aller Beeinträchtigung und Schmälerung dessen, worauf Andere gültige, gegründete Ansprüche haben, enthalte. Wenn man aber mit dieser Bestimmung nicht zufrieden wäre, sondern uns einwendete, daß man daraus doch noch nicht recht sehe, was Gerechtigkeit sei, denn es frage sich, was denn das sei, was einem jeden zukomme; so können wir uns vielleicht dadurch verständlicher machen, daß wir die Tugend, von der wir reden, in ihre einzelnen Theile zerschneiden, um durch die Betrachtung der einzelnen Arten uns den Gattungsbegriff deutlicher zu machen. Wir können da vielleicht von folgender Betrachtungsweise ausgehen.

Das ist wol klar, daß die Gerechtigkeit nur im Verhältniß zu andern Menschen und im Verkehr mit uns selbst entsteht; denn behandeln wir Steine, Pflanzen und Thiere, so verstummt ihr Gebot, und gegen übermenschliche Wesen können wir fromm und demüthig, aber schwerlich gerecht sein. Unsere Gerechtigkeit ist also eine *menschliche* Tugend, sie findet sich nur bei Menschen, und gilt nur gegen Menschen; denn die göttliche Gerechtigkeit, an die wir glauben, wird ohne Zweifel eine ganz andere sein, als die menschliche, um die wir wissen. Wenn nun Menschen mit Menschen in Verbindung, Umgang und Verkehr treten, so kann bei verschiedenen die größte Verschiedenheit an Alter, Abkunft, Körperbildung, Anlage, Geschicklichkeit, Sitte, Ansicht, Tugend Statt finden; aber jenseits aller dieser Verschiedenheiten, aller unzähligen Abweichungen ganzer Völkerstämme von einander, und eines jeden Menschen von einem

Digitized by Google

jeden, gibt es in allen Menschen ohne Unterschied von dem Schwächsten bis zu dem Mächtigsten hin, und von dem Einfältigsten bis zu dem Genie hinauf, Etwas, was in Einem so gut, als in dem Andern sich findet, wodurch jeder mit jedem Andern gleich steht, was in keinem vermindert, noch vermehrt werden kann, weil es über Wechsel, Zahl und Maaß erhaben steht. Nennen Sie dieß Etwas die Form des Geistes, oder die menschliche Würde, oder das Ebenbild und die Kindschaft Gottes in uns, — ich will gerne jedem den Ausdruck lassen, unter dem er sich das am klarsten und lebendigsten vorstellen kann, was ich meine. Ich meine aber jenes Bleibende, Ewige in unserm Wesen, wornach wir alle Menschen sind, und keiner mehr oder weniger, als Mensch, und auch keiner mehr Mensch oder weniger, als der andere, wornach wir in dem gesunkensten Bösewicht noch unsern Bruder bemitleiden, und in dem Gepriesensten unseres Geschlechtes noch unseres Gleichen, — nicht mehr, als einen Menschen finden, wornach ein Jeder das Recht hat, von Jedem zu fordern, daß er ihn als seines Gleichen anerkenne und behandle, und Jeder hinwiederum verpflichtet ist, dieser Forderung Genüge zu leisten, so daß Jeder ein Recht hat, das gegen Alle gilt, und eine Verpflichtung, welche ebenfalls gegen Alle gilt. Aus diesem Gleichen, Gemeinschaftlichen nun in jeglicher Menschenbrust erwächst die Gerechtigkeit, deren höchstes Gebot das ist: Du sollst jeden Menschen als deines Gleichen anerkennen und als Menschen behandeln.

Die Gerechtigkeit also ist eine menschliche Tugend unter Menschen, eine Tugend des Verkehres, aber sie wurzelt in etwas Unvergänglichem, Unzerstörbarem, im Jenseitigen, von wo sie uns zugleich mit unserm unsterblichen Geiste mitgegeben ist als feste Richtschnur unseres Betragens gegen Andere und gegen uns selbst; denn wie wir gegen Andere gerecht sein sollen, so haben wir auch in uns selbst den Menschen anzuerkennen, so haben wir auch gerecht gegen

uns selbst zu sein. Unter welchen Gestalten nun aber erscheint diese Tugend göttlichen Ursprungs im menschlichen Leben? welches sind ihre Arten? Denn dies war ja oben die Frage, worauf wir die Antwort zu geben, versuchen wollten. Zuerst also scheiden wir die Gerechtigkeit gegen uns selbst von der gegen andere Menschen. Auch in uns selbst haben wir den Menschen, eine unveräußerbare Menschenwürde, das göttliche Gepräge, anzuerkennen, und gegen Anderer Angriffe und Beinträchtigung geltend zu machen. Nicht Alles soll der Mensch gutmüthig und mattherzig ertragen und dulden und leiden und von dem Ersten, Besten, sich gefallen lassen, sondern wer meiner Seele ein Unrecht zufügen will, gegen den soll ich mich erheben, und, mein unsterbliches Theil schützend, und eine ewige Idee vertretend, ihn in seine Schranken zurückweisen, daß ich, so viel an mir ist, verhüte, daß Unrecht geschehe und mich der Kindschaft Gottes in mir würdig erweise. Als Socrates, zum Tode verurtheilt, von seinen Richtern, wie es bei den Atheniensern Sitte war, gefragt wurde, was er sich selbst zuerkenne, wessen er sich werth halte, und diese glaubten, er würde sie bitten, die Strafe des Todes in die des Gefängnisses oder der Verbannung zu mildern, sagte er ihnen, daß er sich für einen größern Wohlthäter seiner Mitbürger halte, als die mit dem Zweigespann oder Viergespann in den olympischen Spielen gesiegt hätten, welche aus Dank für den erworbenen Ruhm und zur Ehre mit ihrer Familie in dem Prytanäum gespeis't würden. Denn ein solcher, sagt er, bewirkt nur, daß ihr glückselig scheint, ich aber, daß ihr es seid, und jener bedarf der Speisung nicht, ich aber bedarf ihrer. Was ist also einem unvermögenden Wohlthäter angemessen, welcher der freien Muße bedarf, euch zu ermahnen? Ueberzeugt, wie ich bin, daß ich Niemand Unrecht zufügte, werde ich wahrlich nicht mir selbst Unrecht thun, und selbst gegen mich reden, als ob ich etwas Uebles verdiente, und mir dergleichen etwas zuerkennen. Soll ich

mir also, was ich mit Recht verdiene, zuerkennen, so erkenne ich mir dieses zu: lebenslängliche Speisung auf dem Prytanäum. — Der Weise war gerecht gegen sich selbst. Das bezeugt einen solchen Gerechten, daß er in Gedanken, Wort und That im erhebenden Gefühl der ewigen Bedeutung seines Geistes lebt, ein feines, gebildetes, tugendschützendes Ehrgefühl in der Seele wahrt, und Alles von sich abhält, was seine Würde verunreinigen und verdunkeln könnte, während der gegen sich selbst Ungerechte in seiner, oft mit aufgeblasenem Hochmuthe wechselnden, Kriecherei, Niederträchtigkeit und Feigheit, und in jener sich selbst aufgebenden, dumpfen Selbstverachtung und ehrlosen, ohnmächtigen Vertrauungslosigkeit, an sich und dem ganzen Menschengeschlechte eine höchst häßliche Gestalt des Lebens an den Tag legt.

Die zweite Klasse der Gerechtigkeit aber beruht auf unserm Verhältnisse zu andern Menschen. In einem Andern kann ich vielleicht nicht den Freund lieben, aber ich soll in ihm den Menschen achten, und mich auf alle Weise bestreben, den Forderungen, die ich Namens meiner Menschenwürde für mich mache, am Mitbürger nicht entgegen zu handeln, mich nur dazu berechtigt haltend, wozu ich mich verpflichtet fühle. Die Arten aber dieser Gerechtigkeit sind wohl so mannigfach, als die Beziehungen, in denen wir zu unsern Mitbürgern stehen können. Stehe ich durch die Sprache mit Andern in Beziehung, so fordert die Gerechtigkeit Wahrhaftigkeit der Rede und Treue des gegebenen Wortes; stehe ich in Geschäftsverhältnissen, wo das Mein und Dein in Frage kommt, so erheischt sie Redlichkeit und Rechtlichkeit; bei der Amtsführung verlangt sie Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit, im gesellschaftlichen Umgange gebietet sie Bescheidenheit; und den Bürgern des Staates legt sie Gehorsam gegen die Gesetze des Vaterlandes auf, da alle Bürger eines Staates stillschweigend oder ausdrücklich ihre Einwil-

ligung gegeben haben, daß sie mit den Gesetzen des Vaterlandes zufrieden seien. Alle diese einzelnen Tugenden, denen man noch andere beifügen könnte, sind Kinder der gemeinschaftlichen Mutter Gerechtigkeit, die sie, die unsterbliche Göttin, in das irdische Leben schickte und gehörig vertheilt hat, daß sie dem flüchtigen, schwebenden, vergänglichen Menschenworte Dauer verleihen, und in Haus, Stadt und Staat, im Ernste des Geschäftes und Spiele der Unterhaltung, die menschlichen Verhältnisse gleichmäßig und gottgefällig ordnen und gestalten möchten, alle verschiedenartigen, wankelmüthigen Kinder Adams einem großen, ruhigen Gesetze unterwerfend.

Habe ich nun bisher die Arten und Gestalten der Gerechtigkeit bezeichnet, unter denen sie im Leben erscheint, so werde ich noch einige Merkmale anzugeben haben, wodurch sie sich von andern Tugenden unterscheidet, und an sich genauer erkannt wird. Denn wie viele Tugenden die Gerechtigkeit auch in sich faßt, so ist sie doch nicht die ganze Tugend; Frömmigkeit, Demuth, Liebe, Freundschaft, Wohlthätigkeit, Dankbarkeit, Gemeingeist, Enthaltsamkeit und Mäßigkeit nebst noch manchen andern gehören nicht zu ihrer Familie.

Die meisten andern Tugenden und Vorzüge haben bei einem Menschen ohne Gerechtigkeit keinen Werth, aber diese hat noch einen Werth auch ohne alle anderen Tugenden. Crispinus stahl das Leder, um daraus den Armen Schuhe machen zu können: er war wohlthätig auf Kosten der Gerechtigkeit, und verletzte ein höheres Gebot, um ein kleineres zu erfüllen. Denken wir uns einen unzuverläßigen, gewissenlosen, untreuen Menschen, einen Betrüger und Wucherer, — welchen Werth hat seine Liebe, seine Enthaltsamkeit, sein Familiensinn? Was nützt dem Schelmen alle seine Frömmigkeit und seine Andachtsübungen? Was frommt dem Anmaßenden und Hochmüthigen seine Dienstfertigkeit und Unterhaltungsgabe? Denken wir uns dagegen einen

Menschen, dessen Leben zwar nicht bewegt wird durch Liebe und Freundschaft, und nicht geweiht ist durch die milden, zarten Gefühle der Frömmigkeit, welcher aber in einem lebendigen Bewußtsein seiner höhern Abkunft, in einem gesunden Ehrgefühle lebt, in seinem Worte zuverläßig und wahrhaftig, im Handel und Wandel redlich und rechtschaffen, in seiner Amtsverwaltung pflichttreu und gewissenhaft, im Umgange bescheiden, gegen die Gesetze des Staates gehorsam, also mit einem Worte in jeder Beziehung gerecht ist, — mögen wir mit einem solchen nicht gerne verkehren? fühlen wir uns nicht gezwungen, ihn zu achten und hochzuschätzen, wenn wir es auch gestehen müssen, daß ihm ohne Freundschaft und Frömmigkeit der schönste Schmuck des Lebens gebreche? So sehen wir oft ein Gemälde, dem das frische Colorit, die einzelne Ausführung, die sorgfältige Schattirung fehlt, — die letzte Hand der Vollendung; aber Alles ist richtig angelegt, in den gehörigen Verhältnissen, die Figuren sind gut gezeichnet, und die, wenn auch etwas harten, groben Umrisse verrathen des geübten Meisters feste Hand, das Ganze hat eine sinnige, tiefe Bedeutung. So des Gerechten Lebensgestalt, an welcher wir die andern Tugenden vermissen. Das Menschenleben aber, das zwar alle anderen Tugenden besitzt, aber die Gerechtigkeit nicht, gleicht einem Bilde, das von vornen herein sogleich von Grund aus falsch angelegt ist, in dem Lage, Entfernung, Größe der Gegenstände unrichtig, die Linien krumm und verzogen gezeichnet sind, wie von einer schwachen Kinderhand herrührend, welches Bild aber durch eine richtige Schattirung und einen prächtigen Farbenschmelz gehoben wäre. Aber Licht und Schatten, und aller Farbenglanz und die kleinliche Ausführung sind verlorne Mühe, und können das Unrichtige, Schiefe, Unordentliche, Krumme der Grundzeichnung nicht vergessen machen. So das Menschenleben, in das Einer alle Blüthen der Frömmigkeit, allen Glanz der Bildung, allen Schmuck der Liebe zu tragen bemüht ist,

ungeachtet die Ungerechtigkeit es schon vorher mit Carricaturen, falschen Perspectiven und Fehlern aller Art erfüllt hat. Besser wäre es, die Zeichnung ganz neu zu entwerfen, nach der einzig richtigen Regel der Gerechtigkeit.

Ferner, ohne Gerechtigkeit haben die meisten andern Tugenden keinen Bestand, aber die Gerechtigkeit hat Bestand ohne sie. Wie lange möchte wol eine Freundschaft und Liebe bestehen zwischen Menschen, die Alle oder von denen ein Theil Lügner, Schelme und Betrüger sind, gesetzt auch sie hätte entstehen können? Wie lange möchte die Andacht in dem Gemüthe dessen lebendig sein, der es weiß, daß er sein Haus in der Wüste der Ungerechtigkeit gegründet, die von dem schaffenden Urgeiste verlassen ist? Die himmlischen Tugenden der Frömmigkeit und Liebe fliegen, wie ätherische Vögel, schnell wieder aus dem Leben des Ungerechten, wo sie keinen Boden finden, sich niederzulassen. Dagegen hat es schon Kernmenschen gegeben, die treu und redlich und wahrhaftig, — überall gerecht waren, ohne daß sie ihre Seele der Freundschaft und Liebe erschlossen hatten, und die in beklagenswerthem Mißverständnisse ihren Blick zweifelnd nach oben wandten. Sie können uns keine Vorbilder sein, aber diese Gerechten lebten doch, und wir können ihnen unsere Achtung, oft unsere Bewunderung nicht versagen.

Ein anderer Unterschied liegt darin, daß die meisten übrigen Geistesvorzüge und Güter nur wenigen Auserlesenen angehören, während die große Schaar der Uebrigen an ihnen keinen Antheil haben kann, die Gerechtigkeit aber ohne Unterschied allen Menschen gemein werden kann und soll. Einsicht und Bildung z. B. ist immer nur ein Gut weniger Bevorrechteter, gleichsam eine Gabe des Himmels an seine Lieblinge, und kann nie, auch bei der größten Ausbreitung, Gemeingut aller Menschen werden, nicht einmal Aller bei demselben Menschenstamme, geschweige denn aller Menschen auf dem Erdenrund. Ist doch seit Jahr-

tausenden allein der germanische Stamm im Besitz geistiger Bildung, während die asiatischen Völker, die afrikanischen Horden und die Nationen der neuen Welt in dumpfer Unklarheit oder roher Unwissenheit ihr kleines Leben verträumen. Die Gerechtigkeit hingegen gehört keinem besondern Stande, keiner einzelnen Menschenrace, sondern sie soll und kann um die ganze Erde und durch alle Jahrhunderte, überall, wo nur Menschen sind, walten und gelten. Wie die Sonnenstrahlen durch dunkle Wolken, brechen die Spuren der Treue, der Redlichkeit durch die Rohheit wilder Barbaren. Wenn die alten Deutschen im Würfelspiel Alles verloren hatten, setzten sie zuletzt ihre Freiheit ein, und wenn auch diese verspielt war, ließen sie sich, der Stärkere gutwillig oft von dem Schwächern, als Leibeigne wegführen. Denn ihr gegebenes Wort galt ihnen sogar noch mehr, als ihre Freiheit. Wunderbare, geheimnißvolle Gewalt, die den Menschen antreibt, für immer alle Last und Schmach des Lebens auf sich zu nehmen, um einem einzigen flüchtig gesprochenen Worte getreu zu bleiben! — Die amerikanischen Wilden beschämten durch ihre Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit die christlichen, gebildeten Europäer, ihre ungerechten Bedrücker. Bei allen Völkern ist der Ungerechte, der Wortbrüchige verachtet und verhaßt, und ehe der Mosaismus das israelitische Volk bändigte, herrschte die Gerechtigkeit schon im patriarchalischen Leben, und ehe das Christenthum die Menschheit beglückte, trank, um den Gesetzen seines Vaterlandes, auch wenn sie Unrecht an ihm thäten, gehorsam zu sein, Socrates den Giftbecher, weil es dem Menschen nicht erlaubt sei, Unrecht zu erwiedern; und wohin bisher unser Glaube seinen Frieden und seine Liebe noch nicht getragen hat, auch dort wird von Anbeginn an der Gerechtigkeit strenges Gebot vernommen und geachtet. Sie ist alt, wie die Welt, und wo ein menschliches Herz schlägt, ist ihr ein Altar gebaut. So weit erstreckt sich ihr gebietender Arm, daß selbst Diebe und Räuber gegen einander treu,

redlich, — gerecht sein müssen, wenn ihr verderblicher Bund bestehen soll. Und wenn sie sich verabreden wollten, die Gerechtigkeit gänzlich auch aus ihrer Mitte zu vertreiben, so vermögen sie nicht einmal, diese Verabredung zu treffen. Denn man kann sich gar nicht das Versprechen geben, wortbrüchig und unwahrhaftig gegen einander zu sein. Dann müßte man ja auch in jenem Versprechen wortbrüchig und unwahrhaftig sein, und es wäre aufgehoben. — Manche Tugenden und Vorzüge gelten vorzugsweise nur für ein Alter, ein Geschlecht, einen Stand, ein Lebensverhältniß. Die Gnade besitzen nur Fürsten und Herrscher; Wohlthätigkeit ist die Tugend der Begüterten; Dankbarkeit kann nur der fühlen, dem Gutes erzeigt ist; Folgsamkeit ist die Tugend des Knaben; Begeisterung des Jünglings; Festigkeit und Ausdauer gehören dem reifern Alter, und wenn muthiges Wesen und Selbstvertrauen den Mann ziert, so schmückt die Frau Nachgiebigkeit und Geduld. Die Gerechtigkeit hingegen mischt sich in das Spiel des Knaben, — wie sprüht sein Auge, wenn du ihm Unrecht thust! welch ein edler Unwille färbt seine Wange und macht seine Zunge beredt, wenn du ihn fälschlich beschuldigst, gelogen zu haben! — Sie begleitet den Mann in allen Verwickelungen des Geschäftes, und leuchtet noch dem Greise am Ende der Laufbahn; sie schließt sich mit der Frau in den engen Kreis des Familienlebens, und ist dem gefeierten weitreichenden Staatsmanne der einzig leitende Stern. Beinahe keine andere Tugend ist so gleichmäßig unter alle Menschen vertheilt, als die Gerechtigkeit. — Die meisten andern Tugenden haben einen engen Bezirk ihrer Anwendung. Wohlthätig kann auch der Reichste nur gegen Wenige sein, weil seine Mittel bald erschöpft sind; unsere Freundschaft gehört nur denen, welche mit uns ein gleiches Streben verknüpft; unsere Liebe umfaßt die, aus deren Sitten, Ansichten, Stimmungen und Wünschen uns die Accorde unseres eignen Lebens ertönen. Aber wo versiegt die Gerechtigkeit? durch welche Schranken

wird sie umschlossen? wo ist ihr Ende? wohin reicht sie nicht? Gibt es denn auf der Erde einen Menschen, gegen den wir nicht eben so gerecht sein sollen, als gegen jeden Andern? Wenn Hunderttausende von unserer Wohlthätigkeit, Anhänglichkeit, Freundschaft und Zuneigung, — ist ein Einziger von unserer Gerechtigkeit ausgeschlossen? Wo nur zwei Menschenherzen schlagen, ist die erste aller Forderungen eben so gut, als wo sich Millionen im Staate berühren, daß sie gegen einander gerecht seien, und wo ein Mensch allein steht, ergeht dasselbe Gebot, daß er gerecht sei gegen sich selbst.

Ein damit zusammenhängendes Merkmal unserer Tugend ist die Nothwendigkeit ihres Gebotes. Denn sie gebietet nicht bedingungsweise: »wenn sonst nichts im Wege steht, wenn es dir angenehm und nützlich ist, wenn diese und jene Verhältnisse eintreten, sollst du gerecht sein,« sondern: »ohne Ausnahme, Bedingung und Entschuldigung, es mag dir kosten, was es will, es mag für Folge haben, welche es will, in den größten, wie in den kleinsten Verhältnissen, überall und jederzeit.« Jenes lateinische Sprichwort, welches da sagt, es sei nichts am Untergange der ganzen Welt gelegen, wenn nur das Recht geschehe, enthält in derber Sprache einen erhabenen Gedanken, und umgekehrt, wie Kaiphas von Christus sagte, muß man urtheilen, es sei besser, daß ein ganzes Volk untergehe, als daß dasselbe nur eine einzige Ungerechtigkeit gegen den niedrigsten Menschen thue. Kommt aber die Gerechtigkeit in Widerstreit mit den andern Tugenden, so trägt immer sie den Preis davon, und die übrigen verbleichen, wie die kleinern Lichter des Himmels vor dem Glanze der Fackel des Tages. Du darfst den Armen nicht Gutes thun mit dem Gelde, welches du Andern schuldig bist; du darfst deinen Freunden nicht die Zeit und Mühe schenken, welche du, für dein Amt anzuwenden, das Wort gegeben hast; du sollst deine Sorge für Wissenschaft und Kunst fahren lassen, wenn dein Vater-

land für sich deine Einsicht und deinen Arm fordert. —

So steht die Gerechtigkeit vor uns in ruhiger Hoheit, selbst ihren Verächtern Ehrfurcht gebietend, ohne zu zwingen unbedingt befehlend, als die allgemeine Tugend aller Völker, aller Zeiten, aller Religionen, aller Stände, jedes Alters und Geschlechts, und aller Verhältnisse. Von Anbeginn an geht an das Menschengeschlecht ihr leichtverständliches, klares Wort, welches selbst von der Schlechtigkeit, die es verletzt, nicht kann mißdeutet und mißverstanden werden. Es ist kein Streit, kein Zwiespalt über das, was gerecht ist, jeder erkennt die Gerechtigkeit, und vernimmt in seinem Herzen den göttlichen Zuruf. Noch nie bekriegten sich Völker wegen ihrer verschiedenen Gerechtigkeitsmeinungen, oder drangen sich ihre abweichende Vorstellung durch das Schwerdt auf. Sogar, wer sie zu verletzen im Begriff ist, leiht von ihr einen Anschein seines Beginnens; wer sie in seinen Thaten schändet, erheuchelt sie wenigstens in seinen Worten. Keine Tugend ist weniger einer üblen Deutung und Verketzerung fähig. Sie gebietet strenge, aber sie zwingt nicht, und schmeichelt ihre Gebote nicht durch Versprechungen ein, sondern fordert die volle Huldigung rein ihrer selbst willen. Sie ist niemals zufrieden mit halber That, sondern will das g a n z e Opfer: und wenn du sie ganz befriedigtest, hast du n u r deine Pflicht gethan, und hast keinen Lohn zu erwarten. Große, erhabene Tugend, welche die Schwäche und Unlauterkeit nicht zu mißdeuten und zu verunstalten vermag, — die du nicht zu dem Menschen hinabsteigst, sondern ihn zu dir hinanziehst, — die du ihn groß und rein machst, indem du ihm Großes und Reines zumuthest!

Ein witziger Kopf hat gemeint, die Israeliten hätten keine Tugend gehabt, weil ihrer Sprache dieses Wort fehlt; aber sie dachten sich die Tugend als Gerechtigkeit. So hoch stand ihnen diese Tugend, daß sie sie zum allgemeinen Begriff j e d e r steigerten. Die Geschichte nennt uns noch keinen König, den sie den »Gerechten« beigenannt hätte; wem

sie aber einst diesen Titel beilegen wird, wird der Erste aller Fürsten sein. Denn dieser Beiname spricht ein unbedingtes Lob aus; die andern, z. B. »der Gnädige, der Große, der Fromme, der Gutmüthige« bedürfen noch einer weitern Nachfrage, und sind auch in das Schlimme deutbar. Aristides, dem sein Volk, noch als es ihn in die Verbannung jagte, den Gerechten nannte, gehört zu den ersten Menschen, und man könnte sagen, die Athenienser hätten damals nicht ihn, sondern sich selbst verbannt. Wo uns der Gerechte entgegenkommt, wenn wir auch sonst Nichts von ihm wissen, als daß er gerecht ist, dürfen wir ihm ohne weiteres unsere Achtung, unser Zutrauen zollen; über den Freundschaftlichen, den Andächtigen, den Enthaltsamen müssen wir, ehe wir ihm ein unbedingtes Lob ertheilen, noch eben das dazu erfahren, daß er gerecht ist. Schon Tausende sind, für die Gerechtigkeit kämpfend, um das Unrecht von sich abzuhalten, in den Tod gegangen, und ein gottgefälliger Weltfriede, wie ihn sich die Weisen denken und die Frommen ersehnen, kann nur dann kommen, wenn die Gerechtigkeit alle Verhältnisse und Angelegenheiten eines Volkes und aller Völker durchdrungen hat; nur ein allgemeiner Rechtszustand kann und soll den ewigen Frieden zur Folge haben. Der Krieg um die Gerechtigkeit ist besser, als der Friede ohne sie. Die Gerechtigkeit allein ist die feste Grundlage, auf der die zarte Freundschaft, der himmlische Glaube, die menschenerhebende Bildung und alle edlen Geistesblüthen, unter Gottes Beistand, gleichsam wie von selbst, ungehindert und ungestört, in freier, kräftiger, gesunder Schönheit wachsen, grünen und blühen. Darum, ihr Edeln, die ihr an der Fortbildung unseres Geschlechtes arbeitet in Staat, Schule, Kirche, Wissenschaft oder Kunst, sorget auf Gottes Erde zuerst und vor Allem für seine Gerechtigkeit, mit der uns alles Uebrige von selbst zufällt, ohne die uns an allem Uebrigen wenig gelegen sein kann, oder ohne die es doch nie gedeihen wird. Denn in einem unrechtlichen

Gesellschaftszustande, der aus Tyrannen und Sclaven, Hochmüthigen und Niederträchtigen, Anmaßenden und Kriechenden, Betrügern und Betrogenen, aus Falschen, Treulosen und Unzuverläßigen zusammengesetzt ist, kann weder die wahre Liebe, noch die gesunde Religion, noch ächtmenschliche Bildung gedeihen, sondern jedes himmlische Gewächs, in den trockenen Boden und die verpestete Luft eines solchen Lebens verpflanzt, verdorrt feucht und blattlos, und es wuchert hier in gedeihlichem Wachsthum nur das Unkraut.

Nach dem Bisherigen ist das, was ich, in dem zwiten Theile meiner Rede auszuführen, mir vorgenommen habe, nämlich, welche Bedeutung die Gerechtigkeit für die Erziehung und Schule habe, zum Theil schon von selbst klar, und ich werde, was noch übrig ist, nur in einigen allgemeinen Zügen anzudeuten, nöthig haben.

Auch der Jugendbildung gehört offenbar unsere Tugend an. Wollen wir unsere Kinder und Zöglinge zu gediegenen, festen, consequenten, sittlichen Menschen erziehen, so haben wir sie vorerst alle gleichmäßig nach dem Gesetze der Gerechtigkeit zu behandeln. Aus einer willkührlichen, partheiischen, launenhaften Erziehung gehen in der Regel nur charakterlose, in ihrem Denken und Handeln unsichere, phantastische Menschen hervor, in deren Art sich das Verkehrte jener Behandlung wiederholt. Aber eine gerechte Erziehung findet dann statt, wenn die Eltern ihre Kinder nach einer möglichst festen Regel halten, strafen und loben, so daß sie nicht nach eigener Willkühr zu handeln scheinen, sondern die Vollstrecker eines allgemein vernünftigen Gesetzes sind. Es ist besser, consequent nach einer minder richtigen Regel zu erziehen, als nach gar keiner. Was das Staatsgesetz dem Manne, das sei der Wille des Vaters und der Mutter dem Kinde: aber dieser Wille huldige einer vernünftigen, gleichmäßigen, festen Regel. Wo nicht, so thust du, Vater, an deinem Kinde dasselbe Unrecht, was die Obrigkeit an uns thun würde, wenn sie uns entweder gesetzlos

geben ließe, oder uns zwänge, ihren willkührlichen Launen zu gehorchen. — In dem Verhältnisse, als der Pflichtenkreis der Kinder gegen die Eltern eng ist, ist im Anfange der der Eltern gegen die Kinder weit, und wie sich allmählig der Pflichtenkreis der Kinder erweitert, verengt sich der der Eltern, und am Ende ist der Pflichtenkreis der Eltern so klein und der der Kinder so groß, als am Anfange derjenige der Eltern groß, und derjenige der Kinder klein war. Mit welcher Gewissenhaftigkeit haben Eltern ihre Kinder zu behandeln! Wie sollen alle ihre Worte und Handlungen gegen sie von der Gerechtigkeit geheiligt sein! Wie vielgestaltig, in welchem weiten Spielraume, erscheint hier gegen das hülfslose Kind, gegen den rohen Knaben, die Anwendung der Gerechtigkeit für die Eltern! Willst du, Vater und Mutter, deinen Kindern alles Zutrauen zu dir rauben, so versprich ihnen nur oft, und halte dein Wort nicht, drohe ihnen Strafe an, und erfülle sie nicht! Willst du in ihren Augen alle Achtung verlieren, und ihnen alle Scheu und Tugend recht gründlich aus dem Herzen reißen; so sei nur recht partheiisch gegen deine Kinder, lasse *eins* dein Schooßkind sein, und die andern immer zurück stehen, und thue ihnen oft Unrecht. So wirst du sie sicher von Grund aus verderben, und in deinem Alter von ihnen erfahren, was du sie in ihrer Jugend leiden ließest. Alle deine Liebe kann, daß du in denen die Menschheit gekränkt, in denen sie zu verherrlichen, deine Pflicht war, nicht wieder gut machen, und wird sie schwerlich je im Grunde ihres Herzens mit dir versöhnen.

Treten wir nun in die organisirte Schule ein, wie vielfach macht sich hier die Gerechtigkeit geltend! In wie vielfachem Amte: anordnend und ausgleichend, gebend und nehmend, strafend und belohnend, gestattend und gebietend; und in wie vielfachen Beziehungen: von Schülern gegen Schüler und Lehrer, von Lehrern gegen Lehrer und Schüler, von Beiden gegen die Schulgesetze, vom ganzen Schul-

körper gegen die Behörde und die Mitbürger, und von der Behörde und den Mitbürgern gegen die Schüler, Lehrer und die ganze Schule. Welche Häufung der Beziehungen, welche Fülle der Verhältnisse, in denen allen vorerst die Gerechtigkeit walten muß, wenn die Schule nur etwas Nutz sein soll. Ich führe von dem Allen nur Einiges weiter aus! Der Schüler soll bescheiden gegen den Mitschüler sein, Ehrfurcht vor dem Lehrer haben, und dem Gesetze gehorchen. Der Lehrer sei in Wort und That bis in das Kleinste hinab pflichttreu und gewissenhaft, in seinen Anforderungen das rechte Maaß haltend und durchaus unpartheiisch: dies fordert die Gerechtigkeit. Unpartheilichkeit ist die eigentliche Lehrergerechtigkeit. Es kann nicht anders sein, als daß der willige, bescheidene, lernbegierige Schüler dem Herzen des Lehrers näher tritt, während der, welcher davon das Gegentheil ist, sich von seinem Gemüthe allmählig entfernt. Deß ungeachtet aber hat der Lehrer für den letztern nicht allein so gut, als für den ersten, sondern sogar noch mehr zu sorgen und zu arbeiten, weil er seiner Mühe mehr bedürftig ist, und er handelt der Gerechtigkeit nicht gemäß, wenn er sich um den Gutgearteten und Talentvollen vorzugsweise bemüht, jenen Andern aber vernachläßigt und noch mehr verkommen läßt. Aber der Lehrer frevelt an der Gerechtigkeit, wenn er aus Vorliebe oder Vorurtheil dem einen Schüler immer zu viel Lob, dem andern zu viel Tadel ertheilt, von dem einen zu Viel, von dem andern zu Wenig fordert, bei dem einen den Fehler kaum erwähnt oder ganz übersieht, den er bei dem andern hart bestraft, wenn er bei dem einen seiner Schüler nur für dessen Fehler, bei dem andern nur für dessen Vorzüge Auge und Ohr hat; er bringt sich um die zutrauungsvolle Achtung, und somit um seine am tiefsten greifende Lehrerwirksamkeit bei den Bevorrechteten und den Hintangesetzten, wenn er nicht über Alle das eine Gesetz der Gerechtigkeit walten läßt, die allgemeine strenge Regel dem Standpunkte und den Anlagen

des einzelnen Schülers gemäß in Billigkeit mildernd. Kann der Lehrer nicht alle Schüler gleich lieben; so soll er gegen alle gerecht sein. Aber auch die Behörde und das Publikum soll gerecht gegen eine Schule sein. Diese Gerechtigkeit der Behörde und Mitbürger besteht in der Anerkennung des Geleisteten und der Bemühungen der Lehrer und Schüler; übermäßige und allzugeringe Anforderungen, — beides enthält eine Ungerechtigkeit. Uebertriebene Anforderungen machen mürrisch und vernichten den guten Muth; zu geringe Forderungen schläfern ein, und erzeugen eine sich in tändelndem Nichtsthun gefallende Eitelkeit. Beides ist also in seinen Folgen übel, beides ist aber auch in seinem Ursprunge schlecht: es entspringt aus der Ungerechtigkeit. Denn die Gerechtigkeit gebietet in den Forderungen an einen Andern ein Mittleres zwischen dem zu Viel und zu Wenig, was seinen Kräften angemessen ist. Dürfte aber nach einer Seite hin die Gerechtigkeit verletzt werden, so wäre es freilich heilsamer, die Forderungen an eine Schule etwas zu hoch, als allzu niedrig zu stellen, und sich zu schwer, als zu leicht, befriedigen zu lassen. —

So hätte ich es denn versucht, vielgeehrte Zuhörer, Ihnen die Gerechtigkeit nach ihrer Bedeutung für das Leben und die Schule zu schildern; aber da ich an das Ende gekommen, fühle ich recht meine eigene Ohnmacht; denn ich habe die Gerechtigkeit nicht würdig darzustellen vermocht. Wer ihrer würdig und angemessen von ihr reden will, muß sie in ihrer innern Wesenheit, in ihrem eigenthümlichen Dasein, wie sie an und für sich ist, abgesehen von den andern Tugenden und ihrer unvollkommenen Erscheinung im Leben, ergriffen haben, und in seiner Rede ein treues, wahres Bild ihrer Gestalt, ihrer Beschaffenheit, ihrer Würde wiederzugeben vermögen, er muß sie selbst in Worte zu fassen wissen. O des Sterblichen, der es vermöchte, die Gerechtigkeit ganz, wie sie ist, war und sein wird, nach ihrem vollen Gehalte durch die Sprache darzustellen! Ich würde

ihn für einen Seher halten, der uns vor eine ewige Wahrheit gezogen, sie vor unser sterbliches Auge gestellt, — für einen Propheten, von ihr selbst ausgerüstet, sie auf Erden zu verherrlichen! Besäßen wir ein solches wahre Bild der Gerechtigkeit, wir dürften den Menschen nur einen Blick auf es werfen lassen, um ihn von unendlicher Sehnsucht und unermüdlichem Streben zu erfüllen nach ihr hin. Denn wie der, welcher nur einmal eine vollendete Göttergestalt aus der Hand des griechischen Meisters gesehen hat, keinen Gefallen mehr finden kann an jenen unförmlichen Steinmassen, die als Bildsäulen in unsern Gärten stehen; so würde, wer einmal der Gerechtigkeit unendliche Schöne, unverwelklichen Glanz geschaut hätte, unmöglich mehr sich gefallen und zufrieden geben können, mit seiner eignen, von Ungerechtigkeit aller Art besudelten, verunstalteten, formlosen, rohen Lebensgestalt; sondern er würde den Meißel an die rohe Form seines eignen Lebens legen, und es nach jenem lebendig erkannten und ergriffenen Urgemälde, nach jener Göttergestalt bilden, formen, glätten, gestalten, so viel ihm möglich wäre; denn er könnte Tag und Nacht keine Ruhe haben bei seiner Häßlichkeit, wenn ihm einmal die Seele voll wäre von jener himmlischen Schönheit. Ewig klänge der Zuruf in ihm wie Sphärenmusik: »So wie du mich lebendig geschaut hast, kannst auch du selbst werden! O werde so schön, als ich bin!« Nein, würde er ausrufen, so schön, als du bist, nimmermehr kann ich so werden! Aber schöner werden, als ich jetzt bin, das kann ich, das will ich! O ich will dich, Unsterbliche, ganz umfassen, und dich in all mein Denken, Fühlen und Thun verweben! O ich will alle Mißtöne in mir verstummen machen, und deines Himmelsklanges will ewig ich lauschen: »Werde so schön, wie ich bin!« und mit diesem Rufe will ich mich rings umgürten, daß von da aus die hohe Harmonie sich durch mein ganzes Leben ergieße, wie sie bei dir ist! Und er könnte nicht anders, es ließe ihm keine Ruhe, er müßte

selbst schöner, d. h. besser zu werden suchen, damit er nur wieder Gefallen an sich selbst hätte, und er seiner und der Welt wieder froh werden könnte? Solchen Eindruck müßte die Gerechtigkeit unfehlbar auf die Herzen aller Menschen machen, wenn einer sie würdig zu schildern verstünde. Mit unwiderstehlicher Kraft würde sie alle Gemüther fesseln, und alle Völker und Religionen zum inbrünstigen Gebet in ihren Tempel sammeln. Keiner wäre, der nicht vor ihr seine Knie beugte, und hätte sie nur erst ihre Wohnung unter uns aufgeschlagen, so würde schnell der Weltfriede und alle Seligkeit auf uns herabsinken, deren immer das arme, vergängliche Menschengeschlecht theilhaftig werden kann.

II.

Wie hat der Lehrer die Kinder auf die Festzeiten vorzubereiten?

Das eigentliche Leben der menschlichen Seele besteht im Bewußtsein. Je stärker, je klarer und inniger daher das Bewußtsein ist, desto wahrer und kräftiger ist das Leben; je schwächer aber, je dunkler und verworrener das Bewußtsein, desto geringer ist das Leben, und desto mehr nähert sich derjenige Mensch, welcher es führt, dem unvernünftigen Thiere oder gar der bewußtlosen Pflanze. Aller Unterricht, alle Erziehung hat daher den Zweck, das Kind von der Bewußtlosigkeit zum höchsten und vollsten Bewußtsein seiner selbst und der dasselbe umgebenden Welt zu führen, und dadurch ihm auch das unsichtbare Reich der Geister aufzuschließen, daß es in demselben seine wahre Heimath erkenne und in derselben würdiglich wandle. Freilich ist das Streben nach dem Bewußtwerden und nach dem höhern Leben im Bewußtsein von dem Schöpfer selbst in des Menschen Natur gelegt, und derselbe hat zu gleicher Zeit hinlänglich für Stoff gesorgt, an welchem sich dasselbe entwickeln kann, aber er hat doch zugleich auch die Menschen zu seinen Mitarbeitern berufen, und hat von ihrer Thätigkeit, oder von ihrer Trägheit, von ihrer Sorgfalt, oder von ihrer Nachläßigkeit abhängig gemacht, ob der neue Weltbürger, der in ihre Mitte tritt, schneller oder langsamer, zum Bewußtsein seiner edlen oder seiner sündigen Natur

gelangt. Daraus geht dem zunächst für die Eltern und für alle diejenigen, welche in irgend einer Hinsicht der Eltern Stelle vertreten, die unerläßliche Pflicht hervor, dafür zu sorgen, daß das junge Geschlecht nur solche Eindrücke erhalte, die fördernd, nicht hemmend, auf das Bewußtwerden wirken, und, durch Entwickelung des Bewußtseins der göttlichen Natur des Menschen, abwehren den Einfluß der Sünde und alles dessen, was ihn zum Knechte derselben macht. Wie dieß in jeder Beziehung zu erreichen sei, das zu lehren, ist das große Gebiet der Pädagogik; wie es aber in diesem oder jenem Stücke angestrebt werden müsse, fällt der Behandlung einzelner Fächer derselben anheim. Je sorgfältiger nun diese bearbeitet werden, je tiefer man sie in ihre kleinsten Verzweigungen erforscht, ohne den Mittelpunkt, aus welchem sie entsprungen sind, aus den Augen zu verlieren, desto inhaltsvoller wird die Wissenschaft selbst; desto mehr ist sie aber auch geeignet, das ganze Leben der Nation, die sich derselben erfreut, zu durchdringen. Daß die Frage nun, deren Beantwortung ich mir hier gestattet habe, überhaupt in das pädagogische Gebiet gehöre, und daß sie auch zeitgemäß sei, bedarf kaum der Nachweisung. Die Förderung des religiösen Lebens ist ja gleichsam der Mittelpunkt, in welchem alle pädagogischen Bestrebungen als Radien eines Zirkels sich vereinigen; darum muß ja nothwendig alles das, was auf dem Gebiete dieses Mittelpunkts selbst liegt, in das Feld der Pädagogik gehören; daß sie aber zugleich auch zeitgemäß sei, ist einerseits schon dadurch erwiesen, daß keine Zeit gedacht werden kann, wo es nicht zeitgemäß wäre, zu fragen, wie fördert man das religiöse Leben der Jugend, weil die Art dieser Förderung ins Unendliche vervollkommnet werden kann; anderntheils aber ist sie auch deßwegen zweckmäßig, weil viele unserer Lehrer die wahre Bedeutung unserer christlichen Feste und ihren Zusammenhang unter einander selbst kaum kennen; geschweige, daß sie darauf denken sollten, wie sie lebendig

in ihren Kindern den Geist anzünden möchten, der den Christen bei der Feier derselben durchdringen muß, und ohne welchen das göttliche Geschenk der Offenbarung durch Christum für die Menschen ein todtes Gut ist, was ihnen nicht wird ein Geruch des Lebens zu leben, sondern ein Geruch des Todes zum Verderben.

Wohl hat man den Mangel, daß in unsrer Zeit die christlichen Feste noch nicht ganz ihrer hohen Bedeutung gemäß und nach der Weise, wie sie von den ältesten Christen begangen wurden, gefeiert würden, schon lange gefühlt, und Krummacher und Rauschenbusch haben ihm durch öffentliche Schriften abzuhelfen gesucht; aber beide Männer finden wohl deßwegen bei manchen Lehrern nicht Eingang, weil sie im Verdachte des Mysticismus stehen, und viele das ächtchristliche, was sich bei ihnen im hohen Grade findet, nicht zu erkennen vermögen. Die Verbreitung von Büchern, wie des erstern Verfassers Sonntagsfeier, das Christ- und das Neujahrsfest, sollte man meinen, müßte einen ganz neuen Schwung in das religiöse Leben des Volkes bringen; leider aber ist es in unserer Zeit dahin gekommen, daß selbst die Verständigern und Bessern solche Bücher nur lesen, um einmal eine Zeitlang in einer idealen Welt zu leben, ohne daß sie daran dächten, oder es für möglich hielten, die Wirklichkeit dem darin dargestellten höhern Leben nachzugestalten. Man findet seine Umgebungen noch gar zu unempfänglich für solche Festfeier, und will daher warten, bis sie erst dafür gereifter sein werden, was doch eben so viel heißt, nicht eher ins Wasser gehen wollen, bis man das Schwimmen gelernt hat.

Soll aber der rechte Sinn und Geist wieder bei uns einkehren, der zur würdigen Feier der christlichen Feste erfordert wird, so muß vorzugsweise bei dem heranwachsenden Geschlechte der Anfang damit gemacht werden. Denn einmal ist es überhaupt schwer, demjenigen, der schon lange etwas sinn- und bedeutungslos gethan hat, den rechten

Sinn und die tiefere Bedeutung desselben zu eröffnen; dann aber sind ältere Menschen, gesetzt auch, daß sie mit ihrem Verstande auf neue Ideen eingehen, doch selten im Stande, die neuen Wahrheiten mit tiefem Gefühle aufzufassen und sie mit ihrem innern Leben zu verweben und zu verschmelzen, was doch gerade auf dem religiösen Gebiete, wo das Gefühl eine Hauptrolle hat, so durchaus nothwendig ist. Es ist also vor allen Dingen zu verhindern, daß unsere Kinder die Feste nicht sinnlos und ohne Ahnung ihrer hohen Bedeutung begehen, und dahin zu arbeiten, daß ferner nicht mehr, wie es bisher häufig geschah, das Fest wohl für die Kinder, die Kinder aber nicht für das Fest vorbereitet werden; daß man die Kinder nicht mehr blos mit irdischen Gaben beschenkt, sondern auch auf die Begebenheit hinweis't, durch welche der Geist, der Eltern ihre Kinder so lieben lehrt, den Menschen mitgetheilt ward. Schon an sich ist es ja Versündigung an der lieben Jugend, wenn man sie an den Wundern Gottes in der Natur und an den Beweisen der göttlichen Fürsehung im menschlichen Leben vorüber gehen läßt, ohne sie auf dieselben aufmerksam zu machen, ohne ihr Auge für eine tiefere und fromme Betrachtung derselben zu schärfen, weil wir ihren natürlichen Wissenstrieb nicht befriedigen, und sie gewöhnen, vor Allem, als vor einem verschlossenen Buche, vorüber zu gehen; aber die Versündigung wächst, wenn wir bedenken, daß oft durch das ganze Leben hindurch nicht wieder gut gemacht werden kann, was am Kinde versehen wurde. Wie Mancher wurde in spätern Jahren aus dem Labyrinthe des Irrthums und der Sünde wieder herausgerissen durch die Erinnerung an sein früheres Leben, wo er unter Menschen lebte, die ihm den Sinn für alles Heilige aufschlossen und in ihm ein tiefes Gefühl für Gott und göttliche Dinge pflanzten; und wie Mancher ging dagegen zu Grunde, weil er, einmal auf die Wege des Lasters gerathen, gar nichts in der Erinnerung seiner Jugend vorfand, woran er sich hätte aufrichten, was er zu einem

flammenden Läuterungsfeuer hätte anfachen können. Die Geschichte und das tägliche Leben liefern zur Bestätigung dieser Wahrheit Hunderte von Beispielen, und jeder Mensch erfährt es an sich selbst, daß sein Muth wächst mit dem Gelingen seines Werkes, daß sein Fortschreiten zum Bessern bedingt ist durch die Erinnerung an das Treffliche, das er schon geleistet hat, und daß es gar harter Schicksale bedürfe, um bei demjenigen eine plötzliche Umänderung des Sinnes zu bewirken, der bei dem Rückblick auf die Vergangenheit nur in eine dunkle und öde Wüste schauen kann, indeß es bei demjenigen, der sich schon einmal länger eines höhern Lebens bewußt geworden ist, nur leiser Erinnerung bedarf, um ihn wieder auf die Bahn der Gottesfurcht und Tugend zurückzurufen. In der Zeit der Unschuld muß der feste Grund einer wahren Frömmigkeit gelegt werden; die reines Herzens sind, die sind am meisten geneigt, die Geheimnisse der göttlichen Offenbarung zu fassen, sind im Stande, an Gottes unendliche Liebe zu glauben. Ein von Sünde beflecktes Bewußtsein kann sich gar schwer zum Glauben an die erbarmende Gnade Gottes erheben; im Willen liegt hier der Fehler, nicht im Verstande; die Nebel, die aus dem verschlammten Herzen aufsteigen, die sind es, welche die Klarheit im Geiste verhindern. Wo dürfen wir aber hoffen, noch am meisten die Unschuld zu finden? In der Jugend doch wohl, und zwar in der zartesten Jugend am reinsten. Ein fast unerklärlicher Irrthum des Endes des vorigen Jahrhunderts war es daher, daß man den Kindern nur dann erst Religionsunterricht geben und sie den Namen Gottes nennen lassen dürfe, wenn sie so verständig geworden wären, daß sie sich das Rechte dabei denken könnten. Wenn, fragt man, wenn ist überhaupt Jemand so weit gereift, daß er von sich behaupten könne, nun seien alle seine Vorstellungen von Gott die richtigen? Hört etwa ein Vater weniger gern seinen Namen von dem zarten Säuglinge stammeln, weil dieser noch nicht Rechenschaft

darüber gehen kann, warum er ihn Vater nennen, und weil derselbe noch nicht im ganzen Umfange den Begriff Vater zu denken vermag, als vom erwachsenen Jünglinge, der ihm auch schon manchen Verdruß und manchen Kummer gemacht hat? Hat Gott nicht aus dem Munde der Unmündigen sich Lob zugerichtet? Und sagt nicht Christus, wer in das Reich Gottes eingehen wolle, müsse an Unschuld den Kindern gleich werden? Darum müssen die zarten Kindlein, sobald sie nur zum Selbstbewußtsein erwacht sind, hingewiesen werden auf das Unsichtbare; freilich zuerst weniger durch Worte, als durch den Wandel und das Leben derer, welche dasselbe umgeben; weniger durch ein Begreiflichmachenwollen, als durch die Ahnung des Göttlichen, die wir in ihm erwecken; aber später muß doch die Klarheit des Verstandes, mit tiefem Gefühle verbunden, entwickelt werden, damit wir uns eben so verwahren vor dem Abwege, dumpfe Gefühlsmenschen zu bilden, als vor dem Abwege, aus den Kindern flache und kalte Begriffswesen zu machen. Es ist Wahn, daß das Lichtwerden des Kopfes der Tiefe des Gemüthes Eintrag thue; im Gegentheile, je klarer und vielseitiger unser Geist einen Gedanken umfaßt, um so stärker wird unser Gefühl zur Thatkraft aufgeregt, und die Geschichte aller Zeiten beweis't auch, daß bei wahrhaft großen Menschen eine ruhige und besonnene Klarheit des Geistes mit tiefem Gemüthe gepaart gewesen sei. Hat je irgendwo die Aufklärung geschadet, da hat der Grund anderswo gelegen; entweder war man auf verbotenem Wege zur richtigern Erkenntniß gelangt, oder es hatte nicht der rechte Stufengang Statt gefunden, oder die Willensrichtung war schon vorher verderbt, und würde auch ohne Aufklärung zum Unglück geführt haben, obgleich nicht geläugnet werden soll, daß der schlechte Wille bei aufgeklärtem Verstande noch verderblicher werden kann, als er es ohne dieß geworden wäre.

In meiner als Thema aufgestellten Frage: Wie hat

der Lehrer die Kinder auf die Festzeiten vorzubereiten? kann es zweifelhaft scheinen, was unter dem Worte Festzeiten zu verstehen sei, weßhalb es darüber einer nähern Erklärung bedarf. Eigentlich versteht man unter Festzeit einen Inbegriff von mehreren Tagen, und benennt sie auch wohl mit dem Namen Festkreis; aber man kann es doch auch im weitern Sinne gebrauchen und darunter alle diejenigen Tage verstehen, die durch irgend eine religiöse Feierlichkeit vor andern ausgezeichnet werden. Nach den drei Hauptgründen, welche eine religiöse Feier irgend eines Tages veranlassen, unterscheidet man auch drei Arten von christlichen Festen; entweder sollen sie eine Begebenheit aus der christlichen Geschichte von neuem darstellen, und könnten also geschichtliche Feste heißen; oder sie sollen uns Gelegenheit geben, wegen besonderer Wohlthaten Gott zu preisen und ihm zu danken, weßhalb man sie Dankfeste nennt; oder endlich sollen sie uns zur Einkehr in uns selbst, zu einer besondern Anschauung unsers sittlichen und religiösen Zustandes, auffordern, und werden daher mit Recht mit dem Namen Bußtage bezeichnet. Aus dieser Charakterisirung der Feste geht schon von selbst hervor, wie die Vorbereitung auf dieselben wenigstens ebenso verschieden sein müsse, als sie selbst sind, und daß der Lehrer, welcher vorbereiten will, mit dem Sinne und der Bedeutung derselben ganz bekannt sei, und, was noch mehr sagen will, daß er sein Herz selbst erst zur würdigen Feier solcher Tage müsse geschickt gemacht haben; weil er ohne dieß schwerlich das Gemüth der Kinder belebend durchdringen würde. Was nun die beiden letzten Arten von Festen, die Dankfeste und die Bußtage, anlangt, so dürfte, die rechte Stimmung für sie in den Seelen der Kinder hervorzubringen, den meisten Lehrern gerade nicht viele Schwierigkeit machen; sie brauchen ja nur ein paar Religionsstunden vor denselben dazu anzuwenden, um die Hauptwohlthaten, welche uns überhaupt und welche besonders den Kindern zu Theil geworden sind, zu betrachten,

und sie darauf hinzuweisen, daß wir ja dieß alles ohne unser Verdienst und Würdigkeit aus lauter göttlicher Gnade und Barmherzigkeit empfingen, und die Gemüther werden in die demüthige und dankbare Stimmung versetzt werden, die sie mit neuem Vertrauen auf Gott und mit neuer Liebe zu Gott erfüllt. Ebenso bedarf es bei eintretenden Bußtagen nur eines Rückblicks auf das häusliche und Schulleben der Kinder, um ihnen klar zu machen, daß sie gar oft hinter ihrer Pflicht zurückgeblieben sind, gar oft die Gesetze Gottes und seiner Stellvertreter verletzt, und also Ursache genug haben, ihre Fehltritte zu bereuen, aufrichtige Sinnesänderung zu geloben und Gott zu bitten, daß er seinen heiligen Geist nicht von ihnen nehme, sondern sie führe auf ebener Bahn. Daß dieses nach Anleitung der heiligen Schrift geschehen müsse, versteht sich von selbst; einmal schon deßhalb, weil wir nur dann hoffen dürfen, einen bleibenden Eindruck auf die Gemüther zu machen, wenn wir ihrem Gedächtnisse einen Spruch anvertraut haben, bei welchem sie sich der übrigen, ihnen ans Herz gelegten, Wahrheiten erinnen können; sodann aber auch, weil die heilige Schrift gerade in dieser Hinsicht einen unendlich reichen Stoff darbietet. So lange die Erde steht, soll nicht aufhören ꝛc. Ap. Gesch. 17: Er hat sich nicht unbezeugt gelassen u. s. w.; eine große Menge von Psalmen. Aller Augen warten auf dich, Herr, und du giebst ihnen ihre Speise ꝛc. Danket dem Herrn, denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich.

Für die Bußtage: wir sind allzumal Sünder und mangeln des Ruhms u. s. w.; die sogenannten Bußpsalmen und besonders das 7te Kapitel des Briefes Pauli an die Römer.

Eine weit größere Aufgabe aber für den Lehrer ist es, die Kinder auf die geschichtlichen Feste vorzubereiten; denn dazu wird die tiefste Einsicht in die Wahrheiten des Christenthums, die durch dieselben sollen dargestellt werden,

erfordert; hier wird verlangt, daß der Lehrer einen ebenso kindlichen Sinn, als ein in Demuth erhabenes Gemüth besitze, ja daß sein Leben selbst ein durch den Kreislauf der Feste geheiligtes sei, in welchem schon herrliche Früchte zur Reife gelangt sind, die er nun Andern zur Erstarkung im Glauben, in der Liebe und in der Hoffnung darbieten kann. Auf eine Thatsache beziehen sich unsere hohen christlichen Feste, und zwar auf eine aus dem Leben des göttlichen Erlösers selbst, oder aus der ersten christlichen Kirche, und somit wird vor allen Dingen, bei der Vorbereitung der Kinder auf dieselben, die Geschichte mitgetheilt werden müssen, und zwar so einfach und erhaben, wie sie in der heiligen Schrift selbst vorliegt. Jedes Modernisirenwollen verwischt den Geist der Bibel, zeigt, daß man der Kraft des göttlichen Wortes mißtraue und ihr deßhalb eine menschliche Beihülfe zugesellen wolle, beweis't, daß man die Kindesseele nicht kenne, oder, was noch schlimmer ist, daß man einem unchristlichen Zeitgeist huldige, von dem man selbst angesteckt ist, und auch die Kinder schon angesteckt glaubt. Es giebt noch jetzt unter uns berühmte Männer, welche die unbekannteren Worte sogleich mit bekannteren, die fremdklingenden mit alltäglichen vertauscht wissen wollen; aber sie sollten doch bedenken, daß gerade dadurch der Forschungstrieb der Menschen geweckt werde, wenn diese sehen, die religiöse und kirchliche Sprache sei nicht die alltägliche, und sie müßten solche äußere Schwierigkeiten besiegen, um in das Heiligthum einzugehen; sie sollten bedenken, daß ein tiefer Eindruck auf die Gemüther bedingt ist durch eine höhere und heiligere Sprache, und daß viele ächt christliche Ideen ganz verloren gehen, wenn wir die sie ausdrückenden Worte verdrängen. Thue du nicht also, geliebter Lehrer, sondern suche deinen Kindern durch Erklärungen, durch Vergleichen mehrerer Stellen unter einander, das Verständniß zu eröffnen, und du wirst zugleich dadurch deine Schüler für den Unterricht in der Kirche vorbereiten, wo man, so lange man noch

wahres Christenthum predigt, auch die ursprünglich christliche Sprache der heiligen Schrift gebrauchen wird. Ist indeß die Geschichte den Kindern schon bekannt, so kann sie der Lehrer von einem derselben erzählen lassen, damit sie sich freuen am Besitze des schon erlangten Gutes; er suche aber jeden der verblichenen oder vergessenen Züge der Geschichte von neuem im Gedächtnisse lebendig zu machen; denn je vielseitiger die Anschauung, desto tiefer die Wirkung auf das Gemüth. Das eben ist das große Hinderniß, warum das Wort Gottes so wenig auf die Menschen wirkt, weil sie, wenn sie dessen Geschichte oder Gesetze einmal gehört haben, diese nun auch vollständig zu kennen glauben, und eine fernere Beschäftigung damit für Zeitverlust halten; darin liegt der Grund, daß man von vielen, selbst sonst rechtlichen, Menschen sagen hört, sie hätten in der Bibel nicht gefunden, was sie erwartet.

Wir könnten nicht sicherer alle Religiosität untergraben, als wenn wir die Beschäftigung mit Religionswahrheiten betrieben, als ein Mittel zur Befriedigung der Neugierde. Darum sei ferne von uns die Furcht, dieselbe Wahrheit, dieselbe Geschichte der heiligen Schrift, so oft sich Gelegenheit bietet, zu wiederholen, und sie zum unveräußerlichen Eigenthume zu machen.

Soll der Mensch gerade in den entscheidenden Momenten der Versuchung sich nicht verlassen fühlen, so müssen ihm die Waffen und der Panzer, mit welchen er sich schützen soll, so fest angelegt sein, müssen ihn so umschließen, daß nirgend eine verwundbare Stelle zu finden ist. Dieß ist aber unmöglich bei dem, welcher wohl einmal gehört hat, daß es solcher Waffen und Rüstungen gebe, der aber nicht durch Uebung zum rechten Gebrauch derselben erstarkt ist. Ist nun den Kindern das Verständniß der geschichtlichen Bedeutung eines Festes eröffnet, so müssen daran geknüpft werden die Betrachtungen über den Einfluß, den die Festfeier auf unser Leben haben soll. Und hier ist die Auf-

gabe zu lösen, daß man den verschiedenen Altern der Schüler das Angemessenste und Passendste giebt. Die kleinsten Kinder mag man noch hinweisen auf die leiblichen Wohlthaten, auf die sinnlichen Freuden, die ihnen bei der Festfeier zu Theil werden, und dadurch ihre Dankbarkeit und Liebe gegen die Eltern erwecken; aber im Hintergrunde muß ihnen doch auch schon angedeutet werden, daß wir ein solches herrliches Festleben, wo der Eltern Liebe und Wohlthätigkeit besonders sichtbar hervortritt, der göttlichen Offenbarung durch Christum verdanken. Je mehr aber die Kinder reifen, desto stärker sollen sie auch im Sichtbaren das Unsichtbare erkennen, desto vielseitiger müssen sie erkennen lernen die großen Wirkungen, welche die Festzeiten auf alle Verhältnisse des menschlichen Lebens haben, wie durch deren gemeinschaftliches Begehen ein Bruderband nicht nur um einzelne Familien, sondern um ganze Völker, ja um die ganze Menschheit geschlungen werde. Das Kind soll sich in und mit Andern freuen lernen, und wie muß sich sein Herz erweitern, wenn ihm recht anschaulich gemacht wird, wie viele Millionen Menschen in der Vergangenheit schon sich der Segnungen der Festzeiten erfreut haben, wie viele Millionen sich jetzt und künftig noch derselben erfreuen werden; wie muß es Gott und Christum lieben lernen, wenn es diese unendliche Fülle von Wohlthaten, welche sie über die Menschen ausgegossen haben, überblickt; wie muß es ergriffen werden von dem Gedanken, auch zu wirken auf das Heil der Brüder, wie Christus und alle Frommen dafür gewirkt haben.

Das höhere geistige Leben der meisten, vielleicht aller, Menschen bedarf einer gewissen sinnlichen Grundlage, eines sinnlichen Hebels. Leichter und schneller werden uns große Wahrheiten klar an einem heitern Frühlingsmorgen in der freien Natur, als im dunklen Zimmer an trüben Herbsttagen; leichter erhebt sich unser Herz zum Gott der Liebe empor bei der Betrachtung eines herrlichen Morgenroths, als

wenn dunkle Wolken uns den Horizont verdüstern; alle Entschlüsse, in heiliger Stille gefaßt, wurzeln tiefer, als die, welche im bunten Gewühle des Lebens gleichsam nur die Seele berühren; darum müßen die den Festen vorangehenden Tage und die Festtage selbst vorzüglich dazu benutzt werden, den Gemüthern die erhabensten Wahrheiten vorzuführen, ihren innern Zusammenhang zu zeigen, und sie ganz unvergeßlich zu machen. So wie Gott selbst nach der Schöpfung der Welt gleichsam einen Ruhetag hielt, um anzusehen, was er gemacht hatte, so soll der Lehrer in der Nähe der Feste Uebersichten über das bisher Gelernte geben, damit die Kinder das Bewußtsein gewinnen, es sei gut, was gemacht sei, es habe Zusammenhang, es wirke beseligend auf das Gemüth.

Um dies zu können, muß der Lehrer dann selbst mehr ein Gemüthsleben als ein Verstandesleben führen, muß oft Einkehr halten in sein inneres Heiligthum, und in seiner ganzen Erscheinungsweise eine erhöhte und geheiligte Stimmung an den Tag legen. Es ist ein grober Irrthum und gänzliche Verkennung der Absicht, welche die älteste christliche Kirche bei Stiftung der Feste gehabt hat, wenn man meint, daß sie nur eine Erinnerung an eine bestimmte Thatsache sei. Wäre das der Fall, so könnten wir uns begnügen mit der Erzählung der Begebenheit, könnten uns begnügen, wenn vom Lehrer durch den Verstand in dem Verstande die Begebenheit erneuert würde; aber nein, unsre Feste sollen jene Thatsachen, als von neuem geschehend, darstellen; wir sollen in denselben die Geschichte noch einmal durchleben, und bei ihrer Betrachtung alles das empfinden, was die Menschen empfanden, unter denen sie sich wirklich zutrug. Dies spricht sich bei allen äußern Anordnungen derselben so deutlich und unverkennbar aus, daß nur ein unchristlicher Sinn das Wort und die Predigt allein konnte geltend machen wollen, da doch das Wort nur erst durch die Begebenheit seine volle und hohe Bedeutung, und umgekehrt die Begebenheit durch

das Wort die rechte Wirksamkeit auf das Gemüth erhält. Welche Familie spricht z. B., daß sie den Geburtstag eines ihrer Mitglieder gefeiert habe, wenn man sich gegenseitig daran erinnert hat, daß dies Mitglied heute geboren sei, und daß man sich freue, mit ihm in Verbindung zu leben, daß man dadurch vieler Wohlthaten theilhaftig werde. Wo Eltern wahrhaft den Geburtstag eines Kindes feiern, da freuen sie sich schon im voraus, wie damals, als der kleine Erdenbürger noch geboren werden sollte; da machen sie eben solche Vorbereitungen wie damals, als sie ihn zum erstenmale empfingen; da danken sie eben so Gott für das gesund erhaltene, wie damals für das empfangene, und drücken es mit eben der Liebe an ihre Brust, umfassen es mit eben der Sorgfalt für sein geistiges und leibliches Wohl, wie am Tage der Geburt. Es ist ein Zeichen eines verschwundenen christlichen Lebens, wenn man erst von der Kanzel herab erfährt, daß heute ein Fest sei, wenn der Geist desselben uns nicht schon lange vorher aus den Umgebungen der Unsrigen angeweht, wenn nicht in uns selbst eine Vorbereitung darauf Statt gefunden hat. Wozu hat die älteste Kirche von jedem Hauptfeste eine Reihe von Tagen bestimmt, die jenes selbst einleiten soll? Wo nur einmal an eine vergangene Thatsache erinnert werden soll, da bedarf es keiner Vorbereitungszeit; wo aber die Begebenheit selbst von neuem geschehen soll, da bedarf es der allmähligen Entwickelung, da bedarf es der Erregung der Kraft zur Vollziehung derselben. Werden die christlichen Feste in diesem Sinne und auf diese Weise gefeiert, dann sind sie, was sie sein sollen, sind im Kreislaufe des christlichen Lebens, im Kirchenjahre, in welchem der Christ stets mit seinem Erlöser leben, und ihn bei allen seinen Schicksalen, bei allen seinen Reden und Thaten begleiten soll, die höchsten Glanzpunkte, in welchen sich Gottes Gnade und Barmherzigkeit, Gottes Heiligkeit und Liebe zu den Menschen, gleichsam in einem Brennpunkte vereinigt; sie sind dann selbst die Brennpunkte

des christlichen Lebens, aus welchem Licht und Wärme ausströmt und die gesammte Christenheit zu einem höhern Sein emporhebt. Viele scheinen indeß mit der wahren Bedeutung des Kirchenjahres nicht recht bekannt; darum erlaube ich mir, darüber kürzlich Folgendes zu bemerken. Die sich auf Christus und das Christenthum beziehenden heiligen Tage bilden ein nach dem Leben des Erlösers geordnetes bedeutungsvolles Ganze, das Kirchenjahr genannt, das durch seine Einrichtung, wie durch seinen Zweck, ein kirchliches ist, sich von dem bürgerlichen unterscheidet. Wie das bürgerliche Leben seine Jahre hat, so auch das kirchliche, denn wie jenes, so bedarf auch dieses der Ordnung; wie in jenem die bürgerlichen, so sind in diesem die Geschäfte des kirchlichen Lebens nach der Zeitfolge geordnet. Wie jene Einrichtung um der Anordnung der Angelegenheiten willen in der sichtbaren Welt angelegt ist, so diese um der Angelegenheiten der unsichtbaren Welt willen; wie jenes aus gemeinen, so besteht dieses aus heiligen Tagen; durch das Heilige aber soll das Gemeine verklärt werden. Eine Reihe von heiligen Tagen stellt in jedem Jahr von neuem dar, was die Christen ihrem Erlöser verdanken, macht die Erinnerung an seine Wohlthaten dauernd und fruchtbar, knüpft das Band der Christen mit ihrem Oberhaupte immer fester, vereinigt sie unter einander als Bekenner und Nachfolger desselben immer inniger, macht den Werth dieser Verbindung fühlbar und regt das gemeinsame Streben an, immer mehr zu werden eine Gemeine der Heiligen. Mit jedem Jahre soll an jedem Christen sich die Geschichte und Lehre des Erlösers geistig erneuern, auf daß, indem jeder immer von neuem das Leben des Erlösers mit ihm durchlebt, sein eigenes Leben immer mehr durchdrungen werde von dem Geiste Jesu, ein Gott geweihtes, Gott verherrlichendes Dasein, ein fortwährender Gottesdienst im Geiste und in der Wahrheit werde, auf daß jeder Christ durch die Feier der heiligen Tage, zu dem Himmlischen und Ewigen erho-

ben, sein Leben auf Erden als Himmelsbürger führe. Es würde hier zu weit führen, dies von jedem einzelnen Sonntage nachzuweisen; das nur möge noch bemerkt werden, daß das Kirchenjahr, mit dem ersten Adventsonntage beginnend, in zwei Haupttheile zerfalle. In der ersten Hälfte bis zum Dreifaltigkeitsfest wird hauptsächlich die Geschichte Jesu, was Gott durch ihn für die Menschen gethan, in der zweiten vornehmlich die Lehre Jesu, was die Menschen durch ihn werden sollen, dargestellt. Nach diesen zum richtigen Verständniß nothwendigen Bemerkungen kehren wir wieder zur Hauptsache zurück, und zeigen nun in einem Beispiele, wie die allgemein aufgestellten Ansichten in Anwendung zu bringen sind, wozu wir, der Zeit gemäß, wohl am schicklichsten das Weihnachtsfest wählen.

Der sogenannte Weihnachtscyclus fängt schon mit dem ersten Adventssonntage an. Die Adventszeit wurde nämlich von der Kirche im 6ten Jahrhundert zur Vorbereitung auf die in mehrfachem Sinne genommene Ankunft Christi, und besonders auf das Weihnachtsfest, angeordnet. Deßhalb wurde sie ursprünglich durch mehrere besondere Gebräuche und fromme Uebungen gefeiert. Damit man sich der ruhigen Betrachtung göttlicher Dinge und der Andacht ungestört überlassen könne, so waren rauschende Lustbarkeiten untersagt, Enthaltsamkeit von manchen Vergnügungen und Festen geboten. Ob nun gleich die strengere äußerliche Zucht in der protestantischen Kirche aufgehört hat, so hat doch diese Zeit ihre Bedeutung nicht verloren; sie soll noch immer zur Vorbereitung auf eine würdige und gesegnete Feier des Weihnachtsfestes dienen, und in derselben sollen besonders beherzigt werden die Ursachen, warum die Ankunft Jesu so wünschenswerth, wie groß ihre Segnungen seien, wie man sich ihrer theilhaftig machen könne. Sie soll das Bedürfniß der Erlösung immer von neuem fühlbar machen, das Verlangen darnach erregen, und das Herz dem Erlöser entgegen führen.

Es gehört daher in diese Wochen besonders die Behandlung der Geschichte von Maria und Elisabeth, weil sich ja in ihnen das Hoffen auf die Verheißung am stärksten ausspricht. Da es bei ihnen nicht mehr heißt: »In dir und deinem Saamen sollen alle Völker auf Erden gesegnet werden«, nicht mehr: »es wird ein Reis ausschlagen aus der Wurzel Jesse«; sondern: »siehe, eine Jungfrau wird einen Sohn gebären, den wird sie nennen Imanuel« — »das Heilige, das von dir geboren wird, wird der Sohn des Höchsten sein, der wieder aufrichten wird den Stuhl seines Vaters David.« Die Lobgesänge des Zacharias und der Maria im 1ten Capitel des Evangel. Lukas müssen dem Gedächtnisse der Kinder tief eingeprägt werden. Aus ihnen läßt sich entwickeln, oder an sie kann angeknüpft werden die Schilderung der Sehnsucht des Menschengeschlechts nach einem Heilande, nach einem Hirten, der die Völker mit dem Scepter der Gerechtigkeit regiere, und sie, die durch die Sünde von Gott geschieden waren, wieder zu ihm zurückführe; in ihnen läßt sich zeigen die hohe Freude, die Zacharias und Maria über die endliche Erfüllung der göttlichen Verheißung empfanden, und daß dieselbe mit ihnen von den besten und frömmsten der Juden getheilt wurde, und auch von uns getheilt werden müsse, liegt angenscheinlich in der Erzählung vom alten Simeon und der Prophetin Hanna; auch können die einzelnen Andeutungen in jenen Gesängen über Jesu Zweck und Beruf dazu dienen, den Kindern die Einsicht in die Rathschläge Gottes zu eröffnen; es werde ihnen gesagt »die Menschheit war von Gott abgefallen, das Paradies auf Erden nicht mehr zu finden, der Lebensbaum blühte nicht mehr, da sandte Gott den Eingebornen, auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren gehen, sondern das ewige Leben haben.«

Ebenso müssen auch die vorzüglichsten Weissagungen auf den Messias, die sich bei Jesaias im 7ten, 9ten und 11ten Capitel finden, auswendig gelernt werden; denn

[library stamp]

durch sie wird das Gemüth recht in den Zustand des Hoffens und Harrens versetzt, und wenn man den Kindern eine Schilderung der Zeitumstände geben kann, unter welchen sie von den Propheten niedergeschrieben wurden, dann werden sie beklagen den Zustand der Menschheit in des Irrthums Nacht und sich freuen des himmlischen Lichtes, das in Christo erschienen ist, zu leuchten denen, die da saßen in Finsterniß und Schatten des Todes, werden mit aller Liebe das Jesuskind umfassen, und aus seiner reichen Lebensquelle schöpfen einen langen tiefen Trunk.

Durchgegangen müssen ferner in dieser Zeit werden alle Capitel der Evangelisten, die von Johannes dem Täufer handeln; von ihm, der als Schlußstein der alten Zeit betrachtet werden muß, der in des Gesetzes Strenge einher wandelt und das »thut Buße« uns zuruft, daß wir unser Herz reinigen vom alten Sauerteige, weil das Himmelreich nahe ist, daß wir uns bewußt werden, daß wir mit allen unsern Gesetzeswerken nicht bestehen können vor Gott, und darum mit ganzem Herzen das Evangelium von der Gnade und Liebe Gottes aufnehmen. Demuth ist des Johannes Grundcharakter, und so hat er uns durch sein Beispiel die Tugend vorgehalten, aus welcher allein alle christlichen Tugenden, wie Schößlinge aus einer Wurzel, entspringen. Johannes ist der größte der Propheten, die Stimme des Predigers in der Wüste, der dem Herrn den Weg bereiten soll; darum werde sorgsam und genau betrachtet, wie er sich seines hohen Berufes entledigt habt; darum werden sorgsam erwogen alle die Wahrheiten, die er seinen Zeitgenossen ans Herz legt, und unser Gemüth wird von selbst in die rechte Stimmung versetzt sein, den Heiland würdig zu empfangen. Alle diese Betrachtungen werden noch verstärkt werden, wenn der Lehrer in dieser Zeit auch passende Lieder auswendig lernen läßt und die Melodien einübt, die so recht unsre Hülfsbedürftigkeit und die Sehnsucht nach Trost ausdrücken. Nie hat etwas einen tiefern Eindruck

auf mich als Knaben gemacht, als wenn wöchentlich in der Freitagsbetstunde der Adventszeit gesungen wurde: »Wie soll ich dich empfangen, Heil aller Sterblichen! Du Freude, du Verlangen aller Trostbedürftigen; oder: »Mit Ernst, o Menschenkinder, bereitet Euch dem Herrn! Er kommt, das Heil der Sünder; er rettet sie so gern,« u. s. w., und das »Vom Himmel hoch, da komm ich her,« was dem sehnsuchtsvollen Geiste eine Freude gewährt, größer, als wenn dem verirrten Wanderer in dunkler Nacht ein fernes Licht erscheint.

In allen Festzeiten, besonders aber in der Adventszeit, muß der Lehrer den Kindern erzählen, wie das Reich Jesu noch täglich an Zuwachs gewinne, wie Hunderte von Missionsgesellschaften thätig sind zur Verbreitung desselben, und wie viele aus unserm Volke gleich den ersten Aposteln unter die Heiden gehen und ihnen bringen die frohe Kunde vom menschgewordenen Gottessohn; wie durch die Bibelgesellschaften unzähligen Menschen die Schrift in die Hand gegeben werde, damit sie aus ihr Licht und Wasser des Lebens schöpfen.

Daß alles hier Angedeutete nicht in einem Jahre könne mitgetheilt und zum bleibenden Eigenthum der Kinder gemacht werden, versteht sich von selbst; aber dem Lehrer muß es doch in seiner ganzen Fülle vor der Seele stehen; er muß es doch ganz mit seinem Leben verschmolzen haben, damit er auf jeder Stufe seinen Kindern geben könne, nicht von seiner Armuth, sondern von seinem Reichthum, und wenn er dem Kinde vom 8ten bis 14ten Jahr in jeder Adventszeit dasselbe wiederholt, an das Alte erinnert, Neues hinzufügt, seinen Blick immer mehr schärft zu eigener Betrachtung, sein Gefühl für die Festfreude erhöht: dann kann es nicht fehlen, daß sich ihr ganzes Leben hindurch diese Anklänge erneuern, und daß sie später eigene geistige Erfahrungen machen, die man in der Schule noch nicht hervorbringen konnte; dann wird der gereifte Mann

in allen seinen und aller Menschen Schicksalen die weise Güte Gottes erkennen; und wenn er nun eigene Sorgen und Mühen für seine Kinder hat, dann wird er einsehen, was es sagen wollte, daß Maria und Joseph mit ihrem kaum gebornen Kinde nach Egypten flüchten mußten; dann wird die Mutter fühlen, welchen Eindruck die Worte Simeons auf die Maria machen mußten: »es wird ein Schwerdt durch deine Seele dringen.«

Wir sagten oben, daß in den Vorbereitungen zu den Festzeiten besonders Uebersichten und Ansichten müßten gegeben werden; denn dadurch werden jene erst rechte Erntezeiten; und wenn der Lehrer im Verlaufe des Unterrichts dafür gesorgt hat, daß eine reife Saat vorhanden sei, dann wird es den Kindern die größte Freude machen, das Gelernte zusammen zu stellen und es aus einem Gesichtspunkte zu betrachten. Vor Allem ist hierzu in der Weihnachtszeit geeignet das Leben der Patriarchen, weßhalb wir hier Einiges mittheilen, was Rauschenbuch darüber bemerkt hat.

»In der Schöpfungsgeschichte sehen wir, wie erst allmählig alles sich bildet und gestaltet. Zuerst schuf Gott Himmel und Erde — lange war die Erde wüst und leer, obschon der Geist thätig war — warum das so war, darnach forschen wir vergebens, verborgen sind des Herrn Wege. Ebenso kam das Werk der Menschenerlösung nur langsam zu Stande. Im gläubigen Erwarten der Patriarchen und Propheten lebte Christus schon Jahrtausende vorher, ehe er geboren wurde; aber seine Herrlichkeit ging der Welt erst spät auf. Und als die Erde schon mit Reichthümern geschmückt war, genossen anfangs doch nur wenige Menschen dieses Anblicks. Auch Christus ward anfangs nur wenigen kund. Und wenn wir jetzt die herrliche Natur betrachten, wie müssen wir dann Jesu danken, der uns den Herrn und Vater der Natur gezeigt und uns durch die Liebe mit ihm verbunden hat. Jesus öffnete erst die Augen

unsers Geistes, um die Schönheit der Natur in dem Einen, der in ihr waltet, zu erkennen.

2. Als das erste Menschenpaar geschaffen wurde, sangen die Engel keine Loblieder. Höhere Wesen überblickten den Gang des Menschengeschlechts, sahen voraus, wie sauer es werde, arbeiten und dulden müssen, ehe Einer aus ihm hervorgehen werde, der sagen könne, wer mich siehet, der siehet den Vater — also ein Ebenbild Gottes im vollkommensten Sinne wäre. Der Anblick des schönen Looses der ersten Menschen, das Paradies — die Herrschaft über die Natur, wie anders das Alles, als die Dürftigkeit, worin Jesus geboren wurde! Gott wollte unser Geschlecht auf einen leichten Weg führen, aber die Sünde machte ihn schwer, und der Erlöser aus der Sünde mußte gleichsam aus der Tiefe in die Höhe steigen, da Adam aus der Höhe in die Tiefe gesunken war.

3. Arbeit und Mühe ward für das arme gefallene Menschengeschlecht der Weg, einst wieder zum Paradiese zu kommen — darin sollten sie gehorsam werden, daß sie diese willig übernähmen. Wie wenig wollten es aber die Menschen! Gierig blickten sie nach dem Lebensbaume. Jesus übernahm willig Mühe und Arbeit und öffnete so den Weg zum Paradiese. In weiter Ferne ward dem Menschengeschlechte derjenige gezeigt, der die Gottähnlichkeit nicht durch Schlangenlist erstrebte, sondern durch Gehorsam sich zur Rechten Gottes emporschwingen und alle Bosheit und alles Schlangenartige zertreten wollte. Er hat uns das Paradies wieder eröffnet und er ist der rechte Lebensbaum. Von ihm geht eine Kraft aus, die durch Sünde Verwundeten und Schwachen zu stärken. — Himmlische Wesen mußten Adam vom Lebensbaume abhalten; Engel stärkten Jesum, wenn er Versuchungen glücklich überwunden hatte.

4. Es blieb immer ein Wort Gottes bei den Menschen. Henoch vernahm Gottes Stimme, nach ihm Noah; Sem, der bis an Abrahams Zeiten lebte, zeigte in seinem

Betragen höheren Sinn, und mit Abraham begann wieder eine neue Zeit. Die Zeiten werden in der Bibel unterschieden als solche, wo Gottes Wort reichlich unter den Menschen wohnete und wo es theuer war. Immer waren göttliche Menschen da. Einen Melchisedek führt die Schrift nur im Vorbeigehen an; aber sein Dasein zeigt uns, daß Gott immer einige Menschen aufbehalten hatte, um das Gottesreich Andern darzustellen. Und dieser Menschen wurden immer mehrere, und diese erleuchteten aufs neue immer mehrere, wie wir bei Elieser finden. Nicht allen Menschen konnte sich Gott nahen, aber vielen nahte sich Gott durch göttliche Menschen. Immer mehr ward die Zeit vorbereitet, da Jesus wirken konnte.

5. In den Zeiten der Patriarchen hatten nur wenige die rechte Erkenntniß Gottes; ebenso als Jesus kam; aber diese wenigen fanden und kannten sich, wie Abraham und Melchisedek, Maria und Simeon.

Von Abraham sagt Jesus: »er freute sich, daß er meinen Tag sehen sollte, er sah ihn und freute sich.«

Man könnte Abraham einen Christen nennen, denn er lebte im Glauben an den Kommenden.

a. In diesem Glauben ging er in seinem Alter aus seinem Vaterlande in ein Land, das Gott ihm zeigte, und wo Gott höhere Zwecke durch ihn erreichen wollte.

b. In diesem Glauben sahe er alle Völker als Kinder Eines Vaters an. Alle sollten gesegnet werden. Familien-, Volksstolz, Sektengeist — und tausend Vorurtheile und Schwächen hindern ja jetzt noch so viele Menschen diesen Glauben ganz in sich aufzunehmen. Abraham aber nahte sich auch Menschen verschiedener Völker und erwarb sich Liebe bei Fremden.

c. In diesem Glauben konnte Abraham auch sehen, daß der Weg zum Völkerheile ein langsamer und mühevoller sein werde, daß, so wie Abraham sich hatte mühevoll

unterwerfen müssen, so auch Israel erst Druck werde fühlen müssen, ehe es zur Freiheit komme.

d. Im Glauben erblickte Abraham die Barmherzigkeit Gottes, sahe und erkannte aber auch eine sittliche Weltordnung an, als Sodom sollte zerstört werden.

e. Im Glauben wirkte er und wollte seinem Sohne keine abgöttische Frau geben.

Wenn also gefragt wird, wie Christus Heiland aller Welt sei, da es vor ihm schon Fromme gegeben, so antworten wir: diese Frommen lebten im Glauben an den Kommenden, und vergaßen die drückende Gegenwart und arbeiteten auf eine schönere Zukunft hin, denn sie wußten, diese werde erscheinen, aber Arbeiten müsse ihr vorangehen.

In der Geschichte der Patriarchen finden wir an den Frauen viel zu tadeln, in der Geschichte der Erscheinung Jesu zu loben.

Einem Hirten (Abraham) wurde der künftige Welterretter verheißen, und der Geborne zuerst den Hirten verkündet.

Wir haben in dem Bisherigen absichtlich noch nicht, bei Behandlung der Festgeschichte der Erzählung von der Geburt Jesu erwähnt, weil wir wünschen, daß alles am rechten Ort und zur rechten Zeit geschehe, und verlangen, daß der Lehrer auch während des Festes selbst mit seinen Schülern in Wechselwirkung stehe, was auch gar nicht schwer sein kann, wo das rechte Verhältniß zwischen dem Lehrer und den Kindern Statt findet; wo ersterer nicht mit Sehnsucht verlangt, wenigstens auf einige Tage vom Schuljoche befreit zu werden, und letztere sich freuen, daß sie das Fest über doch aus der Zucht des Schulmeisters entlassen sind. Es versammle daher der Lehrer die Kinder wenigstens am ersten Festmorgen eine halbe Stunde vor der Kirche, und lese mit ihnen in der erhöhten festlichen Stimmung, welche in frommen Familien, wo man sich gegenseitig beschenkt und sich die größte Liebe zu erkennen

giebt, angeregt zu werden pflegt, und die das volle Glockengeläute noch verstärkt, die Geschichte der Geburt Jesu. Er wird wenig hinzuzusetzen brauchen; das Gemüth des Kindes wird von selbst die tiefe Liebe Gottes ahnen, wird Jesum als seinen Heiland umfassen, wird einstimmen in die Worte des Novalis:

Wenn ich ihn nur habe,
Wenn er mein nur ist,
Laß ich Alles gern;
Folg' an meinem Wanderstabe,
Treugesinnt nur meinem Herrn.
Lasse still die Andern
Breite, volle, lichte Straßen wandern.

Nochmals werde hier der Gedanke angeregt, daß in diesem Augenblicke Millionen und aber Millionen sich der Geburt Jesu freuen; wie das Christenthum erst das rechte Familienleben, wo Eins mit und in dem Andern sich glücklich fühlt, gebracht habe, und wie die Eltern gerade an diesem Feste ihre Kinder beschenken, weil sie erkennen, daß sie von Gott durch Christum überschwenglich gesegnet seien, und durch die irdischen Gaben andeuten wollten, wie viel Herrliches in Zukunft ihnen zu Theil werden würde, wenn sie sich fest an Jesum und an seine Lehre hielten. Soll ja zur Erklärung jener Geschichte Einiges hinzugesetzt werden, so werde den Kindern an dem Beispiele Joseph's und der Maria gezeigt: daß die Führung der Gläubigen auf Erden Glauben an den Unsichtbaren, aber doch Gegenwärtigen, an den Verborgenen und doch Liebenden und der Seele Nahen fordere. Ein Engel hatte Jesum angekündigt, und wie war es nun bei seiner Geburt? Es wird von keinem Zeichen göttlicher Dazwischenkunft geredet. — Im Gegentheile, Maria war in der Fremde und mußte das Bittere fühlen, daß die Zerstreuung in der Fremde Menschen oft der Theilnahme entfremdet. Sie fand nicht

einmal die nöthigste Bequemlichkeit für sich und ihr Kind. Aber der Glaube in ihr ließ sie das Alles ertragen. Auf das Göttliche achtete sie, und bewegte das in ihrem Herzen; sie hatte Gott in sich; drum mußte auch, was außer ihr war, nur dienen, ihre Seele zu stärken.

Von Jesu werde hier den Kindern gesagt: Wie sein Leben, so war schon seine Geburt. Arm, wie ein Fremdling, war er schon als Kind. Er war ein Gast, der bei Menschen keine Herberge fand, die ihn aufnahm. So sucht er noch Wohnung in der Menschen Herzen, und sie wird ihm so oft versagt.

Aber obschon es da so still, und, wie es schien, so leer von allen Aeußerungen des Göttlichen war, wo Jesus Christus geboren wurde, so war doch im Reiche Gottes Freude. Ist ja vor den Engeln Gottes Freude über Einen Sünder, der Buße thut — obschon der Sünder im Augenblicke der Buße nur seine Sünden fühlt —, wie vielmehr mußte Freude sein, als Gottes Sohn herabstieg, damit allen Sündern könnte geholfen werden. Und auch diese Maria, auf die kein Mensch achtete, war in dem Augenblicke groß vor Gottes Engeln, größer als Alles, was ein Jude sich herrlich dachte.

Man kann nicht stärker durch Erzählung einer Begebenheit auf die Gemüther wirken, als wenn man sie ganz an den Ort versetzt, wo sie vorgeht, und somit kann hier eine segensreiche Betrachtung gewähren der Gedanke:

»Die Stätte, die ein großer Mensch betrat, bleibt eingeweiht für nun und immerdar.« Auf den Fluren Bethlehems hatte einst David die Heerden geweidet, und hatte manchen Kampf zu bestehen gehabt auf dem Lande, auf welchem nachher die Lehre des Friedens sollte verkündigt werden.

Auf diesen Fluren hatte David in die Saiten seiner Harfe herrliche Lieder gesungen. Diese Fluren hatte er verlassen, um als Held gegen die Philister aufzutreten,

und in der Geduld gegen Saul ein Vorbild dessen zu werden, dessen Geduld wir für unsere Seligkeit achten sollen. Hier hüteten Hirten ihre Heerden; hier war der Himmel über ihnen, zu dem Gott den Abraham hinauf gewiesen. Hoch standen die Sterne; noch glänzten sie wie zu Abrahams Zeit; hier wurden die Psalmen nach tausend Jahren gesungen, zu denen Davids Seele die Begeisterung auf dieser Flur erhalten. — Davids Zeiten, mochten sie denken, sind nicht mehr, aber wie die Sterne am Himmel ewig stehen, so steht auch die ihm gegebene Verheißung fest.

Der erscheinende Engel sagt: »fürchtet euch nicht!« Wo etwas Göttliches in unser Leben eintritt, da fürchten wir uns; daher heißt es Weihnachten: fürchtet euch nicht — Ostern zu den Frauen: fürchtet euch nicht — im Pfingstevangelium: euer Herz erschrecke nicht. — Erst als der Geist Gottes in voller Kraft, die in sie gekommen war, auch wieder aus ihnen durch Reden ausströmte, da fürchteten sie sich nicht mehr (von Jesu liest man nie, daß er sich gefürchtet habe). Dagegen verkündigt der Engel große Freude, die allem Volk widerfahren soll. Diese Freude der Engel den Kindern recht tief empfinden zu lassen, werde gesungen das Lied: »vom Himmel ward der Engelschaar, des Nachts den Hirten offenbar« (Lied 110).

Die Hirten, so erzählt die Geschichte, gingen hin. Und wie Maria den Verheißenen in so armer Umgebung gebar, und doch nicht irre ward, so auch die Hirten nicht. Sie erkannten das Kind in der Krippe für das von den Engeln gepriesene; so war und blieb es in der Christenheit.

Nicht, wo am meisten Glanz war, ward das Göttliche immer gefunden, und das war das Kennzeichen wahrer Christen, daß sie es zu finden und anzuerkennen wußten, wo es sich ihnen ohne Glanz offenbarte.

Hat der Lehrer Kenntniß von der Bedeutung so mancher Gebräuche, die an hohen Festen in der Kirche oder auch wohl im bürgerlichen Leben Statt finden, so wird er

noch gar vieles zu sagen haben, was die Gemüther den ganzen Tag im Stillen beschäftigt und die gesegnetsten Folgen zurückläßt. Freilich verlangen wir hier etwas viel, nämlich Kenntniß der kirchlichen Alterthümer; aber die muß und soll in Zukunft der Volksschullehrer besitzen, weil, wenn den Kindern nicht die Bedeutung der kirchlichen Gebräuche eröffnet wird, diese zu leeren Ceremonien herabsinken, und weil ja sonst der Lehrer nicht einmal die jedem Christen nöthige Einsicht in das gottesdienstliche kirchliche Leben hat. Auch bleibt einem Lehrer wol so viel Zeit übrig, daß er die christlichen Alterthümer von Augusti öfterer durchlesen kann.

Zum Schlusse will ich einen Punkt der Vorbereitung auf die Feste nur andeuten, weil die weitere Ausführung am besten jedem selbst überlassen wird. Es ist nämlich aufmerksam zu machen darauf, daß unsere Hauptfeste auch mit dem natürlichen Jahre in Harmonie stehen. Wann kann das Gemüth empfänglicher für himmlische Weissagungen sein, als in einer Zeit, wo die Natur ringsumher gestorben ist; wann ist das Gemüth gerade für die erste Aufnahme des Höhern geschickter, als wenn die Freuden der Welt und die Freuden der Natur zurücktreten! Es wird hier das Irdische durch das Himmlische verklärt, und im Gefühle des Bedürfnisses darnach vereinen sich die Menschen. Daher ist Weihnachten das Fest der Geselligkeit, besonders in dem Familienkreise.

III.

Bemerkungen über Seminarien.

(Fortsetzung.)

3. Der theoretische Unterricht über Pädagogik (Didaktik 2c.) scheint mir, wie er in einigen Seminarien ertheilt wird, dem Zwecke nicht ganz zu entsprechen.

Manche Seminarlehrer legen auf diesen Unterricht nur geringen Werth. Sie sind der Meinung, daß es bei künftigen Volksschullehrern hauptsächlich auf praktische Bildung ankomme, daß ein einigermaßen ausführlicher Unterricht über Pädagogik 2c. die in praktischen Fertigkeiten noch nicht festen Anfänger leicht zu sehr von der praktischen Richtung abziehen und zu theoretischen Speculationen verleiten könne. Andere halten den Standpunkt der Seminaristen noch für zu niedrig und ihre Ausbildung für zu unreif, als daß man mit Erfolg eigentlichen Unterricht über Pädagogik, d. h. über das ganze Feld der Thätigkeit des Erziehers, ertheilen könne. Begreiflicher Weise werden solche Ansichten von der Werthschätzung des genannten Unterrichts abführen; man wird die Seminaristen entweder ganz von der eigentlichen Literatur der Pädagogik (in dem angegebenen Sinne) abhalten, oder genug und viel gethan zu haben meinen, wenn man Denzel's Volksschule mit ihnen — wie man

zu sagen pflegt — durchgenommen hat; oder man begnügt sich damit — was denn allerdings das Leichteste, aber auch das Verkehrteste ist — ihnen einen kurzen Inbegriff über Unterrichtsmethoden, Disciplin, Schulmeisterklugheit (!) zu diktiren, und das Diktirte auswendig lernen zu lassen. Wer am besten lernt und folglich bei der Repetition am geläufigsten mit den diktirten Wörtern zu antworten weiß, der wird mit Nummer Eins notirt. Ich muß offen bekennen, daß ich mit diesen Ansichten und den daraus entspringenden Verfahrungsweisen nicht einverstanden bin, überzeugt, daß der Unterricht über Pädagogik in Seminarien andre Anforderungen an den Lehrer mache und anders behandelt werden solle.

Dieser Unterricht über Pädagogik stellt die Aufgabe, in den heranreifenden Schulamtskandidaten die Idee der Erziehung des Menschen und folglich des ganzen menschlichen Geschlechts zu entwickeln. Diese Aufgabe kann nicht gelöset werden ohne die Untersuchung der Natur und Anlagen des Menschen, insonderheit des menschlichen Geistes, und der aus den Anlagen zu erkennenden menschlichen Bestimmung.

Der Unterricht über Pädagogik muß daher durch eine zweckmäßige Behandlung der Meschennatur und Menschenbestimmung vorbereitet werden; oder mit andern Worten: derselbe muß eine psychologische oder anthropologische Grundlage erhalten. Hierbei hat man, da es hauptsächlich darauf ankommt, aus den Seminaristen selbst tüchtige Menschen und einsichtsvolle Lehrer, deren Hauptgeschäft der Unterricht ist, zu bilden, besonders auf die genaueste Erkenntniß der Erkenntniß- und Willenskräfte, deren Einheit durch das Gefühlsvermögen vermittelt wird, Rücksicht zu nehmen; das heißt: der eigentliche Unterricht über Pädagogik muß durch eine genaue Beschreibung der menschlichen Natur von körperlicher und geistiger Seite, und bei letzterer durch specielle Kenntniß der Triebe und des Denk-

vermögens vorbereitet und eingeleitet werden. Letztere wird durch eine populäre Logik ermöglicht. Aus dieser Grundlage entwickelt sich die Einsicht in die Bestimmung des Menschen als eines sinnlich-geistigen Wesens, und dieselbe wird — in Uebereinstimmung mit dem Inhalte der christlichen Religion, welche bereits zu diesem Resultate geführt hat — in der Lösung der Aufgabe, ein durch thätige Gemeinschaft mögliches, religiös-sittliches Leben zu führen, erkannt, und auf dem Wege des Denkens und der Erfahrung (a priori und a posteriori) die Ueberzeugung gewonnen, daß der Mensch zu diesem Ziele nur durch Erziehung gelangen könne, und daß also der Erzieher die Aufgabe habe, den Zögling zur Lösung dieser Aufgabe vollständig zu befähigen.

Durch diesen Vorbereitungsunterricht entwickelt sich von selbst die Idee und das Ziel der Erziehung, und zu gleicher Zeit das oberste Prinzip derselben, sowohl von formaler als materialer Seite. Nun erst beginnt der eigentliche Unterricht über Pädagogik, welcher hauptsächlich die Kenntniß der verschiedenen Ansichten über Erziehung und die Mittel zur Erstrebung ihres Endzweckes hervorzuheben hat. Als Haupt-Kapitel in diesem Unterrichte treten hervor: Geschichte und Literatur der Pädagogik — Erziehungs- und Unterrichtsmittel — Behandlung derselben nach methodischen Grundsätzen, in beständiger Beziehung auf die Natur des Menschen und den letzten Zweck aller Erziehung — Kenntniß der jetzt bestehenden Lebensverhältnisse und des jetzigen Schul-, besonders des Elementar-Schulwesens — Beruf und Pflichten des Volksschullehrers. —

Der hiermit ausgesprochenen Ansicht über den Zweck und Inhalt des Unterrichts über Pädagogik in Schullehrer-Seminarien hat man die Behauptung entgegen gestellt, daß ein solcher umfassender theoretischer Unterricht der eigentlichen befruchtenden Grundlage, nämlich der anschaulichen Lebenskenntnisse, welche den Seminaristen abginge, entbehre,

darum zu einem hohlen und leeren Wissen führe, und deßwegen für mehr schädlich als nützlich gehalten werden müsse. Allerdings trägt jeder Mensch nur so viel lebendigen Wissens in sich, als dasselbe sich mit klaren Anschauungen verbindet und aus denselben hervorgeht. Allerdings führt ein rein theoretischer oder speculativer Unterricht den Menschen leicht in das Gebiet vom Leben abgezogener Speculation und in die dürren Steppen des Zustandes isolirter Gelehrsamkeit, welche sich nach dem Sprichworte »je gelehrter, desto verkehrter« von dem Leben entfernt und in das Studirzimmer einkerkert. Ich bekenne mich daher auch zu der in Gutsmuths Bibliothek (Jahrgang 1808. 2ter Band. S. 98) ausgesprochenen Ansicht: »Erziehungstheorie im strengsten Sinn ist unmöglich; es giebt nur eine Erziehungskunst. Bei der Ausübung einer Kunst aber helfen die Begriffe wenig; der Künstler wird entweder von der Anschauung oder von der Idee geleitet. Wer daher aus Erziehungsschriften allein ein Erzieher zu werden meint, der verfehlt seinen Zweck. Denn keine Schrift, die, wie jede, Worte giebt, welche Zeichen für Begriffe sind, kann die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen ersetzen; sie kann nur eine Anleitung geben, sich auf dem Wege der Beobachtung und Erfahrung die zum Erziehen erforderlichen Geschicklichkeiten zu erwerben. Ihr Werth ist daher mehr ein negativer, als ein positiver.« Und gewiß ist es ein großer Irrthum, den auch die Geschichte des vorigen Jahrhunderts, besonders die Geschichte der Pädagogik, erkennbar für Jeden, hinstellt, daß irgend eine abstrakte Idee, ein Allgemeinsatz, alle eigene Anschauung und Erfahrung entbehrlich mache; und die Geschichte der Pädagogik beweiset die Behauptung, daß die meisten Männer, welche am tiefsten über die Theorie der Erziehungskunst geschrieben haben, in der Regel die schlechtesten Erzieher gewesen sind.

Es wird daher zur Verhütung dieser Klippen auch in Seminarien hauptsächlich auf die Methode ankommen, wel-

cher der Unterricht in der Pädagogik unterworfen wird. Niemeyer nennt uns hier das rechte Mittel, wenn er in seinen Grundsätzen der Erziehung, achte Ausgabe, S. 562 sagt: Wie dem Arzte das Krankenhaus, so ist dem Erzieher das Leben unter der Jugend seine Schule, wo er in der Regel mehr lernt, als aus allen Systemen, vorausgesetzt, daß er, unbefangen von Systems-Philosophie, mit seinem philosophischen Geiste Beobachtungen anstellt, und seine Methode durch jeden gelingenden oder mißlingenden Versuch fester und vollständiger macht.«

Dieses Leben des Erziehers unter der Jugend und des angehenden Lehrers unter den Schülern wird die praktische Sphäre, in welcher die sichere Grundlage jedes fruchtbaren theoretischen Unterrichts, nämlich die Anschauung der bestehenden Verhältnisse, gewonnen wird, und auf welche die Grundsätze, welche in der Pädagogik gewonnen werden, beständig zu beziehen sind. Darum hat man mit allen gut eingerichteten Seminarien eine Kinderschule verbunden, in welche die Zöglinge eingeführt werden, in welcher sie den Unterricht, wie er vongeübten Lehrern ertheilt wird, beobachten, und in welcher sie, unter Anleitung, selbst ihre ersten Versuche machen.

Wo die Sache gut steht, da findet eine beständige Beziehung auf die gemachten Erfahrungen und Anschauungen statt, oder es werden vielmehr die aufzustellenden Gesetze aus diesen Erfahrungen selbst abgeleitet. Die Besorgniß, daß durch den Unterricht über Pädagogik hohle Begriffsformen gewonnen würden, welche leeres Geschwätz, nicht aber praktische Tüchtigkeit beförderten, kommt daher unter solchen Verhältnissen gar nicht auf, was auch der ganze Standpunkt der Seminaristen, die selbst kaum dem ganz empirischen, leider nur zu oft gemeinen, Leben entrückt sind, nicht zuläßt. Darum gehe man dazu über, die großen Vortheile, welche ein gründlicher Unterricht über Pädagogik herbeiführen muß, gehörig zu würdigen und durch pas-

fende Methode zu erzielen. Natürlich kommt, wie gesagt, hier, wie bei allem Unterricht, das Meiste auf diese Methode an, und es bleibt mir daher nur noch übrig, in aller Kürze anzugeben, auf welchem Wege nach meiner Ansicht diese Vortheile zu sichern sind.

Ich begnüge mich, hier mitzutheilen, auf welche Weise ich die Zöglinge des hiesigen Seminars in die Pädagogik einzuführen bemüht bin. Den zu bezeichnenden Weg halte ich ganz und gar nicht für den einzigen guten, oder gar für den möglich besten. Aber ich kenne für mich bis jetzt keinen besseren, obgleich derselbe nicht ohne Anstrengung und Mühe von meiner Seite und von Seiten der Schüler zu wandeln ist.

Wenn unsere Zöglinge im ersten Jahre der Bildungszeit, welche in der Regel auf zwei Jahre beschränkt ist, die Naturgeschichte die Kenntniß der niederen Organismen der Erde, der Pflanzen und Thiere, begründet hat, so schließt sich an sie mit dem Beginn des zweiten Jahres, als Anfangspunkt des pädagogischen Unterrichts, die Betrachtung des Menschen von seiner körperlichen Natur, in möglichster Genauigkeit und mit Benutzung aller nur zu gewinnenden Anschauungsmittel. Gelegentlich wird hier das Wichtigste der Diätetik und Culturlehre des Körpers (wie Zerrenner die Sache nennt) eingeschaltet. An die Betrachtung des menschlichen Körpers und seiner Entwickelungsperioden reiht sich die Betrachtung des Menschen seiner geistigen Natur nach. Will man hier fehlerhaft verfahren, so beginnt man mit den allgemeinsten Sätzen und Resultaten, indem der Lehrer historisch die Grundkräfte des menschlichen Geistes nennt, wie es die gewöhnlichen Lehrbücher der Anthropologie und Psychologie machen. Ich meine aber, daß dieser Gang der natürlichen Entwicklung der Wissenschaft und der klaren festen Einsicht in ihre Behauptungen gleich sehr entgegen sei. Nicht die synthetische, sondern die analytische Methode fördert hier den Zweck. Vorerst ist nicht

die Mannigfaltigkeit aus der Einheit, sondern diese aus jener abzuleiten. Denn dem Schüler ist die Mannigfaltigkeit und Vielheit der Lebenserscheinungen das Naheliegende und Bekannte, die die Vielheit bedingende und beherrschende Einheit aber das Fernliegende und Unbekannte. Wie in dem Unterricht der Naturlehre, beginnen wir daher nicht mit der Aufstellung der allgemeinen Grundkräfte und Gesetze, sondern wir führen die einzelnen Erscheinungen des Menschenlebens vor den betrachtenden Blick, und versuchen es, durch Schlüsse auf die den Erscheinungen zu Grund liegenden Bedingungen und Kräfte zu kommen. Also, meine ich, sollte jeder naturhistorische, wie jeder philosophische Unterricht verfahren. Aus der vorliegenden Mannigfaltigkeit ist die Einheit zu gewinnen, nicht umgekehrt, welches das Spätere, Letzte ist. Nicht die Vielheit ist hier das Schwerere, sondern die Einheit. Deßhalb schlägt man hier den umgekehrten Weg ein, wie in der Mathematik. In dieser beginnt man mit dem Einzelnen, Allgemeinen, welches das Leichtere ist; in jedem philosophischen Zweige des Wissens ist das Allgemeine, die Einheit, das Höchste und Letzte. Darum vermeide man hier die synthetische, und wähle die analytische Methode. Jene bietet zwar weit weniger Schwierigkeiten für Lehrer und Schüler dar, da sie die Sache als eine vollendete, gegebene darstellt, wobei der Lehrer nur die Aufgabe löset, zu geben, und der Schüler, gedächtnißmäßig zu nehmen. Allein dadurch geht der eigentliche Gewinn psychologischer Untersuchungen, die eigne Beobachtung, und die Fertigkeit, aus gegebenen Erscheinungen Schlüsse zu machen, ganz verloren, und die synthetische Methode eben führt zu den hohlen Begriffen, die aller Anschauung ermangeln. — Auf die angegebene Weise gelangen wir zur Kenntniß aller Grundanlagen des menschlichen Geistes, zur Einsicht in das gegenseitige Verhältniß derselben und zum Wesen der Organisation des menschlichen Geistes.

Sobald wir dieses Ziel erreicht haben, wird das umgekehrte Verfahren eingeschlagen, nämlich der Versuch, aus den Grundkräften die Erscheinungen, aus der Einheit die Vielheit zu erklären. Wie ich oben schon bemerkte, richtet sich die besondere Aufmerksamkeit auf die Natur der Triebe des Herzens, die Grundbestrebungen des menschlichen Willens und die Natur der Erkennntnißkräfte des Menschen. Das Verhältniß der Triebe führt zur Erkenntniß der menschlichen Verirrungen in dem Hange zum Irdisch-Sinnlichen, und der geistigen Heilmittel durch Sittlichkeit und Religiösität, und an die Betrachtung des Erkenntnißvermögens reiht sich die Darstellung logischer Gesetze und Regeln. Dieselben haben, wie das für sich klar ist, für den Lehrer eine ganz besondere Wichtigkeit. Ihre Behandlung ist aber weit entfernt von der Trockenheit der gewöhnlichen Compendien über Logik, welche eigentlich, wie die Erfahrung sattsam beweiset, nur dazu geeignet ist, dem Schüler die schöne Wissenschaft der Logik für immer zu verleiden.

Durch den bisherigen Unterricht wurden erstrebt: die Kenntniß des Menschen von Seiten seiner körperlichen und geistigen Natur, die Natur seiner Entwickelung, die daraus hervorgehende Einsicht des Zweckes seiner Bestimmung und die Idee der Erziehung. Nun ist es an der Zeit, den Schüler mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt zu machen. Hier giebt es zwei Wege, welche ich in verschiedenen Jahren eingeschlagen habe. Entweder bleibt man der bisherigen Methode, der rationellen Entwickelung und Ableitung der Erziehungsgrundsätze aus der erkannten Menschennatur, getreu, oder man betritt den Weg der Geschichte und Erfahrung, indem man den Schüler mit den von den Schriftstellern aufgestellten Erziehungsprincipien bekannt macht, und zu selbstständigem Urtheil über dieselben anleitet. Jenes ist die schwerere, dieses die leichtere Weise. Beide führen indeß zum Ziele, und da die Zeit, binnen welcher der Unterricht zu Ende gebracht werden muß, beschränkt

ist, so rathe ich zu dem letzteren. Derselbe empfiehlt sich auch noch in doppelter Hinsicht. Einmal sind die Schüler durch die bisherige heuristisch-rationelle Behandlung bereits hinlänglich in diesen bildenden Lehrgang eingeführt, so daß es nun, gleichsam zur Erholung für die bisherige Anstrengung, gerathen scheint, eine andre Unterrichtsweise zu beginnen; und für das Andere führt man sie auf diesem Wege zur Kenntniß der pädagogischen Literatur, und man hat das Mittel gefunden, sie in diesem Zweige mit der Büchersprache bekannt zu machen, und ihnen die Fertigkeit in dem Verstehen derselben anzueignen, wodurch man ihnen zugleich das Mittel der Weiterbildung, nach ihrer Entlassung aus dem Seminar, aneignet. Deßwegen gebe ich den Zöglingen nun irgend ein Buch über Pädagogik in die Hand, dasselbe mit ihnen lesend und erklärend. In den verschiedenen Jahren habe ich dazu Denzel's Volksschule, Gruner's Erziehungslehre, Harnisch's Handbuch des Volksschulwesens, Zerrenner's Methodenbuch und mein kleines Werkchen über Erziehung im Allgemeinen und über Schulerziehung im Besonderen gebraucht.

Alle diese größeren und kleineren Werke, auch andere, geben einen zweckmäßigen Leitfaden ab, und bieten die mannigfaltigste Gelegenheit zu Bemerkungen und Ansichten, besonders, wenn sie in beständiger Beziehung zu den Erfahrungen in der mit dem Seminar verbundenen Schule gehalten werden. Dadurch bleibt der Unterricht ein theoretisch-praktischer, ein Lebens-Unterricht. Um diesen Zweck noch mehr zu fördern, wird zu den bisherigen Lectionen wöchentlich noch eine Stunde genommen, welche einzig der Mittheilung der Erfahrungen in der Schule und ihrer Würdigung gewidmet ist.

Sind wir mit dem Lesen eines der angegebenen Handbücher zu Ende gekommen, so theile ich den Schülern eine kurze Geschichte der Erziehungslehre und eine biographische Darstellung der wichtigsten Schriftsteller über Pädagogik

mit. Und nun gebe ich aus der Bibliothek des Seminars, oder wo diese nicht ausreicht, aus meiner eigenen Büchersammlung jedem Seminaristen ein Werk über Erziehung, Methodik, Disciplin ꝛc. in die Hand, jedem ein anderes, mit dem Auftrage, dasselbe für sich zu studiren, einen Auszug aus demselben anzufertigen, und das Wichtigste und Bedeutendste in den Lehrstunden in mündlichem, freiem Vortrage mitzutheilen. Die Lehrstunden sind nun zu Stunden freier Mittheilung geworden. Hier trägt Einer nach dem Anderen einen Abschnitt aus seinem Buche vor. Alle übrigen hören mit mir dem Darstellenden zu, vernehmen seine Bemerkungen, seine Einwendungen, seine Zweifel und Fragen. Dieselben werden von mir und den Zöglingen beantwortet und bestritten. Der strenge Unterricht gestaltet sich dadurch in freie Unterhaltung um, und die Seminaristen werden auf solche Weise in ihrem Urtheile selbstständig, und in geistiger Hinsicht die selbsturtheilenden Freunde des Lehrers. Auf solche Weise wird in dieser Beziehung der Uebertritt der Zöglinge aus dem Seminar in das Leben und in das Gebiet der stelbstständigen Wirksamkeit vermittelt und eingeleitet.

Der daraus für Schüler und Lehrer hervorgehende Gewinn springt in die Augen, und diese Verfahrungsweise bedarf nach meiner, auf vielfältige Erfahrung sich stützenden, Ansicht keiner weiteren Empfehlung. Ich mache daher nur noch diejenigen Werke namhaft, welche ich außer den genannten zu diesem Behufe besonders brauchbar gefunden habe. Es sind folgende, welche ich nach dem Bedürfnisse und dem Standpunkte der Einzelnen vertheile: Hergenröthers Erziehungslehre im Geiste des Christenthums, Graser's Elementarschule für's Leben, Jean Paul's Levana, E. M. Arndt's Fragmente über Menschenbildung, Blasche's Erziehungswissenschaft, Zerrenner's Schul-Disciplin, Denzel's Erziehungslehre, Weiller's Erziehungskunde, Salzmann's Krebs- und Ameisenbüchlein, Schwarz's Erzie-

hungslehre, Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

---

4. **Unter den Seminarlehrern und Leitern der Seminarien herrschen über die Methode, welche den gesammten Unterricht der Seminaristen beherrschen soll, sehr verschiedene Ansichten.** Ob hier die Wahrheit ganz auf Einer Seite, oder, wie so häufig, in der Mitte liegt — darüber wollen wir in eine nähere Prüfung eingehen. —

Die erste (jetzt vielleicht die zahlreichere) Parthei ist der Meinung, daß der künftige Schullehrer gerade so unterrichtet werden müsse, als er dereinst seine Schule wieder unterrichten soll, und daß er wesentlich nur das zu wissen brauche, was er in seinem Berufe dereinst anzuwenden habe, daß überhaupt die Berücksichtigung des künftigen Berufes der Seminaristen und ihrer Verhältnisse das höchste Augenmerk der Seminarlehrer sein müsse. Die andre Parthei sieht in dem zu bildenden Jüngling nicht nur den künftigen Berufsmenschen, den Lehrer, sondern auch den Menschen. Sie will ihn zuerst und zunächst zum Menschen bilden, und dadurch und demnächst zum Lehrer. Sie ist der Meinung, daß der 18jährige Jüngling in andern Gegenständen und auf ganz andre Weise unterrichtet werden müsse, als der Knabe und das Mädchen vom 5ten bis 12ten Jahre. Nach ihrer Ansicht gehören daher Gegenstände in den Kreis der Seminarbildung, welche der Seminarist wahrscheinlich nie anwenden kann, die aber zu seiner Bildung viel beitragen, und ihn den gebildeten Ständen näher anschließen. — Diese beiden Partheien sind daher in ihren Grundansichten sehr verschieden, und es ist begreiflich,

daß zwei Seminarien, welche nach denselben eingerichtet sind, sehr verschieden sein und sehr verschiedene Resultate liefern müssen. Es wird nöthig sein, den Unterschied dieser Ansichten und Einrichtungen noch etwas weiter zu verfolgen.

In dem nach den Ansichten Nro. I. eingerichteten Seminar lernt der Seminarist die Unterrichtsgegenstände der Elementarschule von dem Punkte an, von welchem das Kind sie dereinst lernen soll. Die Sprachlehre z. B. beginnt mit den ersten Uebungen des Lautirens oder mit den Vorübungen zum Lautiren. Von den Lauten geht man zu den Silben, von den Silben zu Wörtern, von den Wörtern zu Worten oder zu dem Satze über, und setzt die Betrachtung so weit fort, als man meint, daß eine gute Elementarschule ihre Schüler zu führen hat.

Was außer und über diesem Gebiete liegt, wird nicht berücksichtigt, nicht rechts noch links geblickt, alle Seitenbetrachtungen werden vermieden, um dem Schüler die Einsicht in den Gang nicht zu erschweren, und die Hauptsache keinen Augenblick aus dem Auge zu verlieren. In der Raumlehre fängt man mit der Betrachtung der Grundkörper oder mit dem Punkte an, je nachdem man den einen oder andern Anfang für den elementarischen Anfangspunkt hält. An ihn reiht man die einfachsten Uebungen, in sogenannter lückenloser Stufenfolge, an, und schließt dann, wenn der Unterricht die Gränze des Elementarunterrichts erreicht hat. Auch in den technischen Fertigkeiten bleibt man der gewählten Methode getreu. Der Seminarist wird zuerst in den Vorübungen des Schreibens und Zeichnens geübt; dann geht man im Schreiben zu den eigentlichen Uebungen des Schreibens selbst über, lehrt ihn den Haarstrich, dann den Grundstrich, dann Grundstrich und Haarstrich verbunden, u. so fort, bis zur Einübung der Frakturschrift.

Das Seminar Nro. II. verfährt anders. Es beabsichtigt zunächst die Bildung des Seminaristen durch jeden ein-

zelnen Unterrichtsgegenstand, und die Berücksichtigung, wie derselbe in der Elementarschule zu betreiben sei, steht im Hintergrunde, beherrscht wenigstens die Methode nicht. Der Seminarist wird nicht als lernender Elementarschüler, sondern als 18jähriger Jüngling behandelt, und jeder Gegenstand also gelehrt, wie er seiner Fassungskraft gemäß ist. Nicht selten fällt freilich die Methode des Unterrichts und die Art des Lehrganges für 10- und 18jährige zusammen, besonders in solchen Gegenständen, von welchen der Seminarist noch gar nichts weiß. Aber der Fortschritt bei diesem ist weit schneller, als bei jenem. Man hält sich nicht bei allen Einzelnheiten auf, welche für den Elementarschüler nicht übersprungen werden dürfen, sondern verfolgt mehr den Zusammenhang der Sache. Der Seminarist lernt viel mehr, als er dereinst seine Schüler lehren soll. Man stellt die Sache in ihrem ganzen Zusammenhange, in ihrer Allgemeinheit auf, verschmäht nicht die Betrachtung wichtiger Nebendinge, wirft Blicke auf angränzende Gebiete, und sucht dem Lernenden Gewalt und Beherrschung zu gewinnen über den ganzen Gegenstand. Der Sprachlehrer z. B. begnügt sich nicht mit der Einübung der einfachen Formen und Gesetze, welche dem Elementarschüler zum Bewußtsein und zur Fertigkeit gebracht werden sollen, sondern er führt den Seminaristen möglichst tief in die Gesetze der Sprache. Der Lehrer der Raumlehre setzt sich den Zweck, die Raumlehre in ihrem ganzen Umfange und in ihrer wissenschaftlichen Strenge aufzustellen, und der Schreiblehrer beabsichtigt zunächst möglichst große Fertigkeit in kalligraphischen Uebungen. —

Das Seminar Nro. I. liefert dem Seminaristen ausführliche Lehrgänge mit aller möglichen Ausführlichkeit, in Fragen und Antworten, wie das Bedürfniß der Kinderschule sie erheischt, und es liebt daher das Diktiren der Hefte. Es bindet den Seminaristen streng an den vorgezeichneten Weg, veranlaßt nicht in ihm die Meinung,

daß er einen selbstständigen Weg betreten könne und solle, sondern sucht nur ihn in einem festen Unterrichtsgange heimisch zu machen. Es wird mehr gegeben und gelernt, als gesucht und versucht. Die Aneignung eines selbstständigen Urtheils des Seminaristen liegt außer den Gränzen des Strebens des Lehrers. Ihm ist derjenige Schüler der liebste, welcher sich mit dem größten Fleiße und mit aller Hingebung in den Lehrgang des Lehrers hineinarbeitet.

Das Seminar Nro. II. verschmäht das Diktiren der Hefte. Es verlangt, daß der Seminarist den Stoff selbst bearbeiten, und in der ihm eigenen Weise niederschreiben solle. Der Lehrstoff wird ihm nicht gegeben, wo es nicht nöthig ist, sondern derselbe wird mit ihm gesucht und selbstthätig entwickelt. Dem Lehrer ist es vorzugsweise darum zu thun, dem Lernenden ein reifes Urtheil anzubilden; er liebt daher besonders das selbstständige Streben und die eigenthümliche Entwickelung. Den bloß Aufnehmenden und Lernenden hält er für einen Solchen, von dem sich wenig Erfreuliches für die Zukunft hoffen lasse.

Das Seminar Nro. I. sieht in dem Seminaristen immer nur den künftigen Elementarlehrer, und das Seminar selbst ist ihm nur eine Anstalt für Berufsbildung. Das Seminar II. hält die Ansicht fest, daß die Lehrer-Bildungsanstalt zugleich eine freie Menschen-Bildungsanstalt sei, daß nur der Lehrer, welcher ein gebildeter Mensch sei, auch ein wahrer Elementarlehrer sein könne. Die Ansichten beider sprechen sich auch in diesen Gegensätzen aus: — Der Elementarlehrer braucht nur das gut zu können, was er lehren soll. Der Elementarlehrer muß viel mehr können, als er zu lehren hat. — : Die nothwendigsten und wichtigsten Lehrgegenstände des Seminars sind, außer der Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen. Zu den nothwendigen Gegenständen des Seminarunterrichts gehören diese Gegenstände allerdings, aber sie allein sind nicht die nothwendigsten, und in keinem

Falle die wichtigsten. —: In das Seminar gehört von allen Unterrichtsgegenständen nur das Nothwendigste, das Brauchbare im Leben und in der Schule; alles Andre ist vom Uebel. In das Seminar gehört eine vollständige, gründliche Behandlung aller Unterrichtsgegenstände der Elementarschule, und außerdem noch mancher Zweig des Wissens und der Bildung, welche zur Bildung überhaupt wesentlich gehören. —: Es ist genug, wenn der Seminarist seine Lehrgegenstände, in so weit sie von ihm gelehrt werden sollen, gut kennt und inne hat; geht man weiter, so verrückt man den Gesichtspunkt desselben, hebt ihn auf einen falschen Standpunkt, bildet Halbwisser und anmaßende Menschen. Der künftige Lehrer soll weit über den Gegenständen stehen, die er zu lehren hat; ist dieses nicht der Fall, so rennt er sich in Formen fest, sieht seinen kleinen Lebenskreis für die Welt an, ist selbst ungebildet, kann daher auch nicht bilden, meint aber doch, gebildet zu sein, hält das kleine Gebiet, in dem er zu Hause ist, für das Universum, bleibt nothwendig ein beschränkter Mensch, und wird nun unausbleiblich ein anmaßender, selbstzufriedener Pedant; das Wissen bläht nicht auf, sondern das Halbwissen und Nichtwissen; wer einen Blick gethan hat in die Unendlichkeit der Gebiete des Wissens, der ist für immer gegen dünkelhafte Meinungen von sich selbst gesichert.

Wir könnten die Gegensätze noch häufen. Allein es wird dieß nicht nöthig sein, da das Bisherige die Ansichten beider Partheien hinlänglich charakterisirt. Man sage nicht, daß sich beide Partheien nicht also in ihrer Thätigkeit und ihren Bestrebungen einander gegenüber ständen. Wir erinnern nur an zwei Schriften der neueren Zeit, in welchen beide Ansichten niedergelegt und als allein gültig angepriesen werden. Die Ansicht von Nro. I. herrscht in dem Buche von dem Konsistorialrath Nebe: Der Schul-

Lehrerberuf nach dessen gesammten Umfange in der Schule und Kirche. Eisenach 1825. *)

Die Ansicht von Nro. II. finden wir in den Büchern von dem Seminardirektor Gruner in Idstein: Versuch der Begründung und Darstellung der Erziehungslehre rc. Jena, 1821, und: Versuch einer gemeinfaßlichen rc. Entwicklung der dem Volksschullehrer unentbehrlichsten wissenschaftlichen Vorkenntnisse. Jena, 1823.

In dem ersten Buche ist Alles auf den Brauch des Lebens des Schullehrers berechnet, im zweiten finden wir eine Grundlage zu einer allgemeinen Bildung. Dort ist Alles populär, praktisch und mitunter beschränkt, hier gründliche Darstellung, allgemeine Ansichten und Blicke in das Weite. Beide Werke können als die Extreme der entgegengesetzten Ansichten aufgefaßt werden. Wo liegt die Wahrheit?

Ich will meine Meinung offen sagen.

Der Streit ist eigentlich kein anderer, als der vor zwanzig Jahren geführte zwischen den Philanthropen und Humanisten, nur auf einem andern Gebiete, nämlich auf dem Felde der Elementarschule und der Elementarlehrer. Die philanthropische Schule (weniger die Stifter, als die Nachfolger derselben) hatte vorzugsweise das tägliche Leben im Auge, und wollte für dasselbe durch Unterrichtsgegenstände des Lebens, durch die sogenannten Realien, bilden. Von allgemeiner Bildung war, wenigstens in späteren Zeiten, fast die Rede nicht mehr. Diese wurde von den Humanisten angestrebt, in der Ansicht, durch allgemeine Menschenbildung auch am besten für das Leben vorzubereiten. Bekanntlich hat die Ansicht der Humanisten das Feld behauptet.

*) 1827 ist eine sehr vermehrte Auflage erschienen, wodurch diese Schrift gegenwärtig für angehende Schullehrer zu den besten gehört.

Ich bin, wenn es erlaubt ist, diesen Ausdruck hier zu gebrauchen, in Betreff der Bildung der Elementarlehrer, auf der Seite der Humanisten. Ich halte die Ansicht derer, welche nur das künftige Leben und das bestimmt Brauchbare in demselben berücksichtigen, für beschränkt, einseitig und zweckwidrig. Ich glaube nicht, daß man tüchtige Elementarlehrer dadurch bildet, daß man sie nur in das einführt und mit dem bekannt macht, was sie ihr Leben lang praktisch treiben sollen. Ich halte dafür, daß der Elementarlehrer einer allgemeinen Bildung theilhaftig gemacht werden müsse. Auch er soll, nach meiner Meinung, vor allen Dingen, ein gebildeter Mensch sein. Und dazu gehört mehr als die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen. Die Religionsbildung vorausgesetzt. Letztere — das setzen wir voraus — wird jetzt von allen Partheien für das wesentlichste Stück der Menschen- und Lehrerbildung gehalten. In dieser Hinsicht findet also gar keine Verschiedenheit der Ansichten statt; es braucht also auch nur von dem Uebrigen die Rede zu sein. — Was lehren uns Vernunft und Erfahrung über den vorliegenden Gegenstand?

Vernunft und Erfahrung stimmen in der Behauptung überein, daß nur der Gebildete bilden, der Erzogene erziehen könne, daß der Mensch in dem Grade wirklich erziehe und bilde, in welchem er selbst erzogen und gebildet ist — schon ohne Willen und Absicht, einzig und allein durch seinen Umgang und durch die belebende Kraft, welche von ihm, als einem vollendeten Kunstwerke, ausgeht. Wenn es nun wahr ist, daß die Elementarschule nicht eine bloße Lernanstalt für den Katechismus, das Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, sondern eine Erziehungs- und Bildungsanstalt ist — eine Ansicht, zu welcher sich meines Wissens alle namhaften Pädagogen bekennen — so folgt daraus von selbst, daß an jeden Elementarlehrer

die Forderung allgemeiner Bildung gemacht, also der Bildungsanstalt der Elementarlehrer die Aufgabe gestellt werde, wenigstens den sicheren, bleibenden Grund dieser Bildung zu legen. Die Erfahrung, namentlich die große Erfahrung der Pestalozzischen Schule, lehrt uns, daß der Geist Alles vermöge selbst in der schlechtesten Form, mit den beschränktesten Lehrmitteln, daß aber die Form nichts sei ohne den Geist, selbst die vollendeteste Form nicht, und eben so wenig der ausstudirteste Lehrgang, welcher eben nichts Anderes ist als eine Form. Begeisterte nicht Pestalozzi Schüler und Lehrer durch den Geist, der ihn beseelte, begeisterte! Und doch waren seine Lehrmittel noch sehr unvollkommen, sein Streben höchst einseitig. Aber was leisteten seine Schüler, denen im Allgemeinen — mit sehr ehrenvollen Ausnahmen — Pestalozzi's Geist fehlte, mit seinen Lehrgängen, angeblichen Universalbildungsmitteln und Formen? Es war ein hölzernes, geistloses Spiel mit Formen, wie die Knaben Krieg spielen mit bleiernen Soldaten. Anfangs meinte man, daß die naturgemäß aufgestellten Lehrgänge den geistlosen Lehrern den Geist einhauchen sollten. Aber wie täuschte man sich! Der Spiritus verflog, das Phlegma blieb. Ich meine doch, daß man sich daraus den Schluß ziehen könne, daß die Bildung des Menschen nicht ausgeht von einem Lehrgange, nicht von einer Methode, daß der Geist nicht liegt in den Buchstaben und Formeln, daß er einzig und allein sich selbst gleich ist, nur mit sich selbst gemessen werden kann, und daß der Geist nur entzündet wird durch den Geist. Mögen sich daher die Seminarien nicht täuschen, welche hoffen, daß die Volksbildung gefördert werden könne durch Lehrmethoden, Stufenfolgen und Lehrgänge in der Hand ungebildeter Lehrer. Aber umgekehrt dürfen wir davon überzeugt sein, daß ein gebildeter Mensch jeder Form einen belebenden Geist einhaucht, und nach jedem Buche geistanregend lehrt. Darum ist es die Hauptaufgabe der Seminarien, ihre Zöglinge zu bilden, und, wie ich oben sagte, ihnen eine allge-

meine Bildung anzueignen, wenigstens dieselbe fest zu begründen. Möge ihnen das nicht mit allen Zöglingen gelingen — wie aus keiner Anstalt lauter Gerathene herausgehen — aber ihre Hauptaufgabe bleibt es nichts desto weniger.

Wenn dieses nun, nach meiner Ansicht untrügliche, Wahrheit ist, so ist nichts weiter nachzuweisen, als, daß diese allgemeine Bildung nicht durch Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen gehörig begründet wird, und anzudeuten, wodurch dieses Fundament gelegt werden kann. Doch wir müssen auch die Religionslehre mit hinzu nehmen, um zu zeigen, daß auch außer ihr, in Verbindung mit den Unterrichtsgegenständen des Lesens, Schreibens, Rechnens und Singens, noch ein Mehreres und Anderes nöthig sei.

Religion fördert man durch Lehre und Leben. Letzteres wird auch hier als Hauptsache anerkannt, und als gut eingerichtet vorausgesetzt. Mit ihm haben wir es hier, wo von der Bildung durch Unterricht die Rede ist, nicht zu thun. In der Religionslehre nun kommt es nicht auf bloßes Annehmen und Fürwahrhalten, sondern zugleich auf gründliche, d. h. im Bewußtsein begründete, und darum lebendige Ueberzeugung an. Gewiß ist die Religion nicht ein Gegenstand des bloßen Gefühls, sondern eben so sehr ein Gegenstand klarer Erkenntniß.

Der Mensch überhaupt soll nicht allein in Gefühlen ein religiöser Mensch sein, sondern die Wahrheiten der Religion mit klarem Bewußtsein aufgefaßt, in seine Ueberzeugung hineingetragen und mit dem Charakter, d. h. mit seinem ganzen Denken, Fühlen und Wollen aufgefaßt haben, also daß er durch und durch, in dem ganzen Umfange seines geistigen Lebens, von religiösen Gedanken belebt ist. Wenn es schon die Aufgabe jedes Menschen ist, die Religion in besonnener Klarheit aufzufassen, so ist dieß um so mehr von dem Manne zu erwarten und von ihm zu fordern, welcher in Andern ähnliche Ueberzeugung erwecken will, d. h. von

dem Lehrer. Wird die Religion dem gemäß behandelt, so fördert sie in sehr hohem Grade die allgemeine Bildung des Menschen und Lehrers, ja sie ist der Grund und Mittelpunkt der ganzen Bildung.

Aber sie allein giebt noch nicht die ganze Bildung. Vielmehr müssen noch andre Bildungsmittel zu ihr hinzutreten und sie unterstützen, damit der Mensch, was das Wesen der Bildung ausmacht, nicht einseitig, sondern viel- oder allseitig gebildet werde. Wir nehmen daher für ein Seminar noch die 4 Gegenstände, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen hinzu.

Die Fertigkeit des richtigen Lesens beruht nur zum Theil auf klaren Gründen, und dieß wieder nur bei Menschen, welche eben schon von anderen Seiten einer allgemeineren Bildung theilhaftig geworden sind. Die große Mehrzahl der richtig und geschmackvoll lesenden Menschen und Lehrer erlangt diese Kunst auf dem Wege der Nachahmung und des Gefühls. Wir besitzen ja überhaupt noch keine, auf rationellen Gründen aufgebaute Anleitung zum Lesen, wie allgemein bekannt ist. Was einzelne Lehrer und Sprachforscher darüber bemerkt haben, sind viel mehr Bruchstücke, als ein Ganzes.

Wie das richtige Sprechen eine unausbleibliche Folge des richtigen Denkens ist, also ist auch das richtige Lesen eine Folge richtiger Verständniß. Nun wird gern zugegeben, daß diese durch richtiges Lesen befördert wird, aber doch ist sie selbst nicht eine nothwendige sichere Folge des richtigen Lesens, zu welcher Behauptung jede Schule die Belege liefert. Also ist die Verständniß, das Erkennen und Denken noch auf anderen Wegen zu erzielen.

Das Schreiben ist ebenfalls größtentheils eine Fertigkeit, zu erlangen durch vielfache, lange fortgesetzte Uebung. Nimmt man es im weiteren Sinne, darunter die Gewandtheit der schriftlichen Darstellung der Gedanken verstehend, so setzt es selbst ja schon die Richtigkeit und Geläu-

ſigkeit der Gedanken voraus. Wer nicht richtig denkt, ſpricht und ſchreibt nicht richtig, und die Anforderung an einen gedankenloſen Menſchen, richtige Gedanken mündlich oder ſchriftlich darzuſtellen, iſt eine unlösbare und unſinnige. Das Schreiben leiſtet alſo nicht, was wir verlangen. Es ſetzt vielmehr dieſes Andere voraus.

Mehr als die beiden, eben beſprochenen Gegenſtände, leiſtet das Rechnen für die Ausbildung der Denkkraft. Denn es iſt, mit Bewußtſein vollbracht, eine reine Thätigkeit des Verſtandes, der ſich in Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen bewegt. Aber das Rechnen leiſtet, in dem Sinne, in welchem es die Elementarſchule nimmt, nicht Alles. Wir können uns hier mit der Berufung auf bekannte Erfahrungen begnügen. In jeder Schule, welche das Rechnen gut lehrt, giebt es Schüler, denen, ungeachtet ihrer beſonderen Geläufigkeit mit den Operationen der Zahlen, eben deßwegen noch kein beſonderes Maaß allgemeiner Einſicht inwohnt. Nicht ſelten ſteht die Rechenfertigkeit mit der übrigen Ausbildung in einem überraſchenden Gegenſatze. Der Rechenunterricht iſt daher zwar ein gutes intellectuelles Bildungsmittel auch für Seminarien, aber kein ausreichendes. Wir kommen darauf unten noch einmal zurück.

Es bleibt nun von den genannten vier Unterrichtsgegenſtänden noch das Singen übrig. Ich ſchätze daſſelbe als Fertigkeit, als Mittel der Ausbildung des Gefühles und als vorzüglichen Hebel der Schuldisciplin ſehr hoch. Aber zum Denker wird kein Menſch durch den Geſang allein. Denn der Geſang drückt in der Regel nicht klare Vorſtellungen aus, und wenn wir unſere Gedanken berichtigen oder mittheilen wollen, ſo wählen wir den Geſang nicht zum Mittel. Es braucht dieß nicht weiter auseinander geſetzt zu werden. Aber es folgt aus allem Früheren, daß wir die Denkkraft, welche ein Hauptzweig der allgemeinen Bildung iſt, nicht allſeitig und tief genug durch die genannten Bildungsgegenſtände aufregen und ausbilden. —

Das war es nun, was ich hauptsächlich beweisen wollte, um daran den Schluß zu reihen, daß also, wenn anders ein Seminar den Grund zu einer allgemeinen Bildung legen soll, ein Seminar seine Hauptaufgabe noch nicht gelöset hat, wenn es nicht noch, außer den genannten Zweigen des Unterrichts, andere Bildungsmittel in den Kreis seiner Uebungen und seiner Thätigkeit mit aufnimmt. Welches diese andere Bildungsmittel seien, will ich noch mehr andeuten, als ausführen.

1. Sprache. Sie eröffnet ein sehr weites Feld der mannigfaltigsten Uebungen.

a. Schreiben und zwar das Niederschreiben der Gedanken in kleineren und größeren Aufsätzen.

b. Sprechen. Nicht nur geläufiges Sprechen, sondern auch Fertigkeit im zusammenhängenden Erzählen, im Begründen und Widerlegen. Außerdem Uebungen im Frageunterrichte.

c. Lesen, sowohl, was man gewöhnlich Lesen nennt, wie auch Anleitung zum Verstehen und Lesen inhaltsreicher schwerer Bücher und einiger deutschen Klassiker. Wenn jeder Seminarist alle 2 oder 3 Monate während seines zweijährigen Seminar-Cursus ein für seinen Standpunkt gewähltes, ihm schweres Buch lies't, davon Rechenschaft ablegen, Auszüge verfertigen, den Inhalt mündlich summarisch angeben muß, so hat er wenigstens 24 Bücher gründlich gelesen, sich dadurch mit der Büchersprache bekannt gemacht, einen Schatz von Kenntnissen gesammelt und den festen Grund zu seiner weiteren Ausbildung durch Schriftwerke gelegt. Alsdann ist etwas ganz Anderes geschehen, als die Seminaristen mit einem diktirten Hefte bekannt gemacht, außer welchem sie leichte Bücher, z. B. die Schriften von Denzel, nicht einmal verstehen können.

d. Theoretischer Unterricht in der Muttersprache.

Wenn man früherhin einen Seminaristen mit den Regeln der besseren Grammatiken, z. B. der Heyse'schen, bekannt gemacht hatte, so meinte man, daß mehr als genug geschehen sei. Allein ist wohl je ein Lehrer durch eine solche Grammatik zur Kenntniß des Wesens der Sprache gekommen und zu einem bildenden Sprachunterrichte befähigt worden? Ich zweifle. Woher das hölzerne todte Treiben der Lehrer mit Wortformen und äußerem Regelwerk, als durch die geistlose naturwidrige Behandlung der Sprache? Dem ist man durch die neuere fruchtbare Bearbeitung der Muttersprache entgegengetreten, und die Schriften eines Schmitthenner, Krause, Herling, Krug und Scholz liefern ganz andere Materialien und Lehrgänge. In den meisten Seminarien behandelt man die Laut-, Wort- und Satzlehre mit einer Ausführlichkeit und Gründlichkeit, daß in dieser Hinsicht nur wenig mehr zu wünschen übrig bleibt. Den Volksschulen und der allgemeinen Bildung überhaupt muß daraus der größte Gewinn erwachsen. Nach solchen trefflichen Vorarbeiten ist es nicht schwer, in dieser Hinsicht in den Seminarien das Genügende zu leisten, zumal wenn man, neben dem Grammatischen der Sprache, das Logische derselben in gleichem Maaße der Betrachtung und Untersuchung würdigt. Ein solcher Unterricht in der Muttersprache empfiehlt sich auch noch von der Seite der Methode, welche er in Anspruch nimmt. Es verbindet sich nämlich in ihm die analytische Methode mit der synthetischen auf das engste. Durch jene fördern wir die Kenntniß des Gegebenen, durch diese finden wir Neues und erzielen die Uebung. Kurz ein Sprachunterricht, wie er jetzt möglich ist, setzt sich ganz andere Ziele und hat ganz andere Wirkungen auf die Ausbildung des Menschen, als der ehemals auf Rechtschreibung und Auswendiglernen unverstandener Regeln berechnete Unterricht. In allen besseren Volksschulen sind davon die Früchte schon sichtbar.

2. Kenntniß des menschlichen Geistes und damit Verbundenes.

So lange man die Schulen als reine Lernanstalten ansah, konnte man nicht auf den Gedanken kommen, daß dem Lehrer die Kenntniß des menschlichen Geistes, seiner Anlagen und Vermögen, des Ganges seiner Entwicklung, die Kenntniß der Kindesseele nöthig sei. Seitdem man aber das Wirken und den Zweck der Volksschule aus ganz anderem Gesichtspunkte ansieht, ist es Jedem klar, daß keiner ein Erzieher und Bildner des Menschen sein könne, ohne den Menschen zu kennen. Da nun das eigentliche Wesen desselben in seinem Geiste liegt, so entsteht daraus die Aufforderung, dem angehenden Lehrer die Kenntniß des menschlichen Geistes gewinnen zu helfen. Das thut nun wieder nicht eine Erfahrungsseelenlehre oder Logik nach altem Zuschnitt, welche den menschlichen Geist wie einen Körper der Naturgeschichte behandeln, und dem Lernenden zumuthen, dasjenige von außen als gegeben und gemacht anzunehmen, was er lebendig in sich trägt. Vielmehr hat man hier, wie überall im Unterrichte, auf dem Standpunkte, auf welchem sich der Seminarist befindet, zu beginnen, ihn anzuleiten, die Erscheinungen seines geistigen Lebens aufzufassen, daraus die nöthigen Schlüsse zu ziehen und selbstdenkend das Wesen seines Geistes aufzufassen. Es ist gut sagen, man solle sich selbst kennen lernen, aber schwer thun, wenn man das geistige Auge nicht reizt, sich selbst zu beobachten und mit sich vertraut zu werden. Auf diesem Wege der Selbstbeobachtung, durch das Mittel einfacher Schlüsse von den Wirkungen auf die denselben zu Grund liegenden Kräfte, soll der Seminarist die Grundanlagen des Geistes kennen lernen, ihr gegenseitiges Verhältniß untersuchen, und klar werden über sich selbst. An diese populäre elementarische und doch wissenschaftlich gründliche Untersuchung reiht sich in gleicher Behandlung das, was man Logik nennt, eine Untersuchung des menschlichen Erkenntnißvermögens, eine für

den Lehrer, der es hauptsächlich mit dem Erkennen zu thun hat, sehr wichtige Lehre.

Wie Verstand und Vernunft des Menschen wirken, was sie zu erkennen im Stande sind und was nicht, welchen Werth das Gedächtniß in der Ausbildung des Menschen einnehme rc., das ist für den Lehrer, der ein Erzieher werden soll, von der größten Bedeutung. Man lernt dann dem Verstande in seinem Gebiete vertrauen, aber auch die Gränzen desselben erkennen, und den Irrthum vermeiden, begreifen zu wollen, was doch ewig unbegreiflich ist. Man lernt dann ein für alle Mal einsehen, wie verkehrt es ist, das Gedächtniß mit einem Ballaste unverständlicher Sätze zu beschweren und dadurch das Selbstdenken des Menschen für immer zu hemmen.

Unmittelbar mit diesem Unterricht verbunden ist die Aufsuchung der ewigen Wahrheiten und Ideen, welche der menschliche Geist seinem Schöpfer verdankt, des Glaubens an eine ewige Welt, welchen die Offenbarung Gottes voraussetzt, und welcher in jedes Menschen Brust lebt. Eben so natürlich und einfach ist von jener psychologischen Grundlage der Uebergang zu den einfachen Grundsätzen der Erziehung des Menschen. Diese sind dann wieder nicht eine Masse rein empirischer Winke und Belehrungen, willkührlich oder für irgend eine Zeit zusammengestellt und ersonnen, sondern festliegende, sichere Wahrheiten. Ohne ausreichende Kenntniß des menschlichen Geistes schwebt die Erziehungslehre in luftigen Höhen, und hat keinen größeren Werth, als jedes andre passiv aufgenommene Wissen.

Durch diese Lehre vom menschlichen Geiste lernt der angehende Lehrer sich selbst kennen durch Beobachtung seiner selbst und Anderer, und er erlangt dadurch die Fähigkeit und die Lust, Kinder zu beobachten und sie mit klarem Bewußtsein zu lenken und zu ergreifen. Er ist dann gegen manche Irrthümer, wie überhaupt gegen Schlendrian und verknöchernden Mechanismus, gesichert. Der Umgang mit

Kindern und das Lehren ist dann wirklich eine Schule für ihn selbst. Er ist dann nicht ein blinder Nachtreter und Nachbeter, sondern ein selbstdenkender Mensch. Und wer vermag es, ohne Selbstdenken bildend zu lehren und zu erziehen? — Keiner. —

3. Die mathematische Wahrheit.

Das Wesen der Mathematik liegt in der Allgemeinheit ihrer Wahrheiten. Das Wesen der menschlichen Bildung ruht in der Allgemeinheit, mit welcher der Mensch Wahrheiten auffaßt. Schon hieraus folgt, daß der Mathematik eine tiefbildende Kraft inwohnen müsse. So aufgefaßt verlangt aber die mathematische Bildung oder die Bildung durch Mathematik mehr als praktisches Rechnen und Schmid'sche Formenlehre. Wer sich durch Mathematik bilden will, muß sich der allgemeinen Grundsätze und des wissenschaftlichen Zusammenhanges der Sätze bemächtigen und die mathematischen Wahrheiten in ihrer vollen Allgemeinheit auffassen. Gut behandelt bildet die Mathematik Anschauungs- und Begriffsvermögen auf gleiche Weise, übt durch Constructionen die productive Einbildungskraft, läutert die Begriffe, führt zu untrüglichen Urtheilen und Schlüssen, eignet dem Lernenden die Fähigkeit, zu beweisen und zu begründen, an, stärkt den Sinn für Wahrheit um der Wahrheit willen und bietet die trefflichste Gelegenheit zu Uebungen möglichst bestimmter mündlicher Darstellung. Nothwendig muß ein so treffliches Disciplinarmittel für Intelligenz auch ein treffliches Mittel zur Uebung im Vortrage und im Sprechen sein. So zeigt sich die Mathematik in ihren Wirkungen auch im Leben. Von ihr gehören in Seminarien die gemeine Arithmetik, theoretisch und praktisch, die allgemeine Arithmetik mit der Bezeichnung der Größenbegriffe durch Buchstaben, die Behandlung der einfacheren Gleichungen, dann die sogenannte Formenlehre, die, recht betrieben, vorzüglich eine geometrische Combinationslehre wird, und die eigentliche Raumlehre in Constructionen und Berechnungen. Nirgends

bleibe der Unterricht bei concreten Fällen stehen, sondern fasse das Einzelne unter einem allgemeinen Begriffe oder Gesetze.

4. Die Naturkunde.

Was sonst unter dem Namen der Naturkunde in Schulen gelehrt wurde, war theils das allgemeine System der Naturgeschichte, theils eine sogenannte Naturlehre. Man fing in jener damit an, womit man endigen sollte. Dem Schüler ging die Kenntniß des Einzelnen, welche durch empirische Anschauung zu gewinnen ist, ab, und doch trug man die Abstractionen aus den Einzelnheiten vor, und suchte die augenfällige Trockenheit des leeren Skeletts durch Erzählungen von einheimischen und fremden Thieren, durch trockne Beschreibung abwesender und unbekannter Pflanzen und Steine zu ersetzen. Solchen elenden Unterricht nannte man Unterricht in der Naturgeschichte. Wo es am kläglichsten damit stand, da las man dem Schüler aus einem Buche die Naturgeschichte vor. Heut zu Tage stehen wir auf anderem Standpunkte. Wir haben uns überzeugt, daß das wahre naturhistorische Wissen nur auf dem Gebiete wirklicher Anschauungen gewonnen werden kann, daß ohne sie die Vorstellungen leer bleiben, und daß alsdann anstatt lebendigen Wissens ein leeres Wortwerk hingestellt wird. Durch die Bemühungen von Raumer's, Schubert's, Harnisch's und Anderer sind wir in dem Unterrichte der Naturgeschichte, wie der Weltkunde überhaupt, auf bessere Wege gerathen.

Eben so oberflächlich, seicht und gemein behandelte man sonst die sogenannte Naturlehre. Ich erinnere nur an die gewöhnlichen Abschnitte aus der Naturlehre in den Lesebüchern der Volksschule und an die bekannten seichten Lehrbücher der Naturlehre für die Schule. Man meinte, durch breites Geschwätz über Regen und Sonnenschein, Blitz und Donnerwetter, Sternschnuppen und Irrlichter zu bilden und aufzuklären. Wohl klärte man auf, aber man bildete nicht,

weil man die verderbliche und falsche Aufklärung, für welche es in der Natur nichts Wunderbares und Geheimnißvolles mehr giebt, beförderte. Ein oberflächliches, seichtes Wissen über die Naturerscheinungen, welche ewige Wunder vor unseren Augen bleiben müssen, ist weit schlimmer, verflachender und gemein machender, als der krasseste Aberglaube vor Gespenstern und Irrwischen. Gewinn bringt hier allein eine gründliche Erforschung der Sache und ein Eindringen bis zur Erkenntniß der allgemeinen Gesetze, so weit dieß dem menschlichen Verstande möglich ist.

Auch hier beginnt man mit der Beobachtung der alltäglichsten Erscheinungen und steigt durch Schlüsse aufwärts zur Erkenntniß der Naturkräfte, und versucht es demnächst, die Erscheinungen, welche die Vielheit und Mannigfaltigkeit darstellen, durch die Einheit zu erklären, Gesetz und Regel aufzufassen, welchen der Schöpfer die Natur unterthan gemacht hat.

Auch für Seminarien ist eine oberflächlich behandelte Naturlehre verderbliches Pfuschwerk. Es tilgt die großartige Anschauung, welche der Naturmensch von der Natur in sich trägt, tilgt den waltenden Schöpfergeist aus ihr, und setzt an die Stelle lebendigen Gefühls ein hohles Gerippe, Naturkenntniß genannt. Fruchtbringend, erhebend und bildend ist hier, wie überall, nur die Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit. Man hat nicht selten eine Art Bangigkeit vor diesen Wörtern, die verkehrte Meinung hegend, daß eine wissenschaftliche, d. h. gründliche Behandlung der Sache von dem Leben entfremde, und dem Schullehrer zu hoch sei. Ich kenne keine verderblichere Ansicht. Auch der Schullehrer, wie jeder wahrhaft gebildete Mensch, soll die wichtigsten einzelnen Theile des Erdballes, ihre äußeren und inneren Eigenschaften und Bestandtheile kennen, und die Kräfte, welche sie erzeugen, verändern und zerstören; er soll die Oberfläche unseres Wohnortes, des Erdballes in klarer Anschauung aufgefaßt haben; soll kennen das Verhältniß der

Erde zur Sonne und zum Universum und den großen einfachen Gang der Erscheinungen des Jahres und die Gründe dieser Erscheinungen; soll kennen das Wesen der die Weltmaschine zusammenhaltenden Grundkräfte und die Gesetze, nach denen sie wirken; soll mit klarem Blicke das Universum betrachten und seinen wundervollen Bau. Ich wüßte nicht, wodurch man den Mangel einer solchen großartigen Ansicht des Naturganzen ersetzen, wodurch man ihn in der Reihe der Bildungsmittel des Menschen entschuldigen wollte. — Die Unterrichtsgegenstände, welche ich nach dem Bisherigen für wesentliche in jeder Bildungsanstalt, also auch in der Schullehrer-Bildungsanstalt, ansehe, sind: theoretische und praktische Sprachlehre, die Lehre vom menschlichen Geiste, seinen Anlagen und Kräften, die Lehre von den Grundsätzen der Erziehung und der Bestimmung des Menschen, die Lehre von meßbaren Größen in Raum und Zeit, die Lehre von der Natur und ihren Gesetzen, Alles in gründlicher und ernster Behandlung, der Würde des Menschen und der Natur gemäß. Verbinden diese sich mit jenen Unterrichtsgegenständen, dem Unterrichte in der Religion, dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen in dem Seminar, dann ist es eine Menschen-Bildungsanstalt, nicht bloß eine Vorbereitungs- und Abrichtungsanstalt für gewisse enge Zwecke des gemeinen Lebens.

Ich gebe hier nicht der Besorgniß Raum, daß man mich mißverstehen und meinen möchte, daß ich die künftigen Lehrer von ihrem Wirkungskreise entfernen, sie auf einen gefährlichen und verderblichen Boden verpflanzen wollte. Ich ging von der Ansicht aus, daß der Schullehrer als Lehrer und Erzieher einer allgemeinen Bildung theilhaftig gemacht werden müsse. Natürlich schließt dieselbe die besondere Berücksichtigung des künftigen Berufes der werdenden Lehrer nicht aus, vielmehr kann und soll dieselbe nirgends aus dem Gesicht verloren werden. Denn die Schullehrer-Bildungsanstalt soll eine Lehrer-Bildungsanstalt sein.

Aber als Bildungsanstalt ist sie eine Anstalt, welche die allgemeine Bildung nicht ausschließen darf.

Nichts ist gewisser, als daß jeder Schulamtskandidat, wenn er aus dem Seminar in's Lehrerleben hinüber tritt, zuerst und zunächst bekannt sein muß mit den Gegenständen seines Berufs, also nicht nur die Sache, sondern auch deren Behandlungsart kennen und in praktischer Ausführung derselben bewandert sein müsse. Aber man vernachläßige auch nicht über einseitiger Berücksichtigung des praktischen Zweckes die allgemeine Bildung der künftigen Lehrer. Man schätze den Werth eines Seminars nicht allein nach ihrer Fertigkeit im Schulhalten, die sie nach Beendigung der Seminarbildung an den Tag legen. Vielmehr sehe man zugleich zu, ob die beginnenden Lehrer einen festen Grund gründlichen Wissens und selbstständigen Urtheils gelegt haben, auf welchem sie im Leben weiter bauend sich zu wahrhaft gebildeten Menschen hinauf arbeiten können.

Der Werth der Seminarbildung läßt sich daher nicht in wenigen Jahren der Amtswirksamkeit der Zöglinge gründlich beurtheilen, sondern eher muß ein halbes oder ganzes Jahrzehend verflossen sein, bevor man wissen kann, ob die Bildung des Seminars eine nachhaltige und bleibende gewesen ist. Wir verlangen daher von einem Seminar, daß es den festen Grund lege zu einer allgemeinen Menschen- und Berufsbildung. Keine von beiden werde gefördert auf Unkosten der andern. Der öffentliche Erzieher sei Mensch und Lehrer, gebildeter Mensch und gebildeter Lehrer. Jenes ist zwar möglich ohne dieses, dieses aber nicht ohne jenes. Die Bildung zum Menschen ist die unentbehrliche Bedingung jeder wahren Bildung, jede andre Art der Bildung ist Scheinbildung.

Ich schließe diese Mittheilungen mit einer allgemeinen Bemerkung. Es gab eine Zeit, in welcher man sich an dem Wahren, Edlen, Schönen gemüthlich erfreute und nicht verlangte, daß es auch zu gleicher Zeit brauchbar und nütz-

sich sein sollte. In unserer Zeit aber will man jenes nur um dieses willen. Man berechnet auch den Werth der Menschenbildung nach merkantilischen Grundsätzen. Alles soll gewinnbringende Waare sein; die große Wahrheit, daß Klarheit des Geistes und Wärme des Herzens die höchsten Güter an und für sich sind, wird übersehen und vergessen, und die meisten Menschen haben kaum eine Ahnung davon, daß im Reiche der Bildung nur derjenige etwas leistet, was der Würdigung und Hochachtung werth ist, in welchem sich die Klarheit des Geistes mit der Wärme des Herzens verbindet. In wem beide Eigenschaften sich umarmen und durchdringen, der gehört zu allen Zeiten zu denjenigen, welche auf das tiefste und wohlthätigste in ihre Zeit eingreifen und die Zeit der wahren Aufklärung herbeiführen helfen. Wer nun an der Bildung der Menschen zu arbeiten berufen wird, muß in gewissem Grade wenigstens zu den in diesem Sinne aufgeklärten Menschen gehören, darum nicht bloß, wie der einseitige Arbeiter in einer Maschinerie, in welcher die Arbeiten streng getheilt sind, irgend ein Rädchen der zu verfertigenden Maschine machen können, sondern die bewegende Kraft des Ganzen begriffen haben und von ihr ergriffen sein. Nur dann ist er ein lebendiges organisches Glied des ganzen großen Organismus, in gewissem Grade vollendet in sich und durch seine Vollendung beitragend zur Vollendung des Ganzen.

---

5. An manchen Seminarien zeigen sich sehr deutliche Spuren des Rang- und Kastengeistes.

Bei einigen orientalischen Völkern des höchsten Alterthums finden wir die seltsame Meinung, ja nicht nur Mei-

nung, sondern ganze Lebenseinrichtung, gebaut auf diese Meinung, daß die Menschen schon von der Geburt an und durch diese Geburt dem Edlen und Hohen, oder dem Gemeinen und Schlechten, oder der Mittelmäßigkeit angehörten, daß der Eine edler durch das Blut sei, das in ihm fließe, also auch auf höhere Stellung, menschlich edlere Beschäftigung die unzweideutigsten Ansprüche habe, als ein Anderer, den die Gemeinheit der Abkunft, und die daher ihm gewordene gemeine Natur zu den niedrigsten Geschöpfen der Erde bestimmt habe. Wenn nicht Jedermann von Jugend auf an Verkehrtheiten aller Art gewöhnt wäre, so würde jeder gesund ausgebildete Mensch es kaum begreifen können, wie jemals eine solche Meinung und eine darauf gebaute Lebenseinrichtung bestehen konnte.

Die Geschichte ist eine Rüstkammer menschlicher Irrthümer und Verkehrtheiten; sie zu studiren verlohnt sich, um diese Verirrungen und Niederträchtigkeiten kennen zu lernen, eben so sehr der Mühe, als um die Großthaten der Menschen aufzufassen und sich an ihnen zu erheben. Es möchte gerathen sein, in einem eigenen Werke die falschen Ansichten der Menschen, welche die Verhältnisse der Lebenseinrichtungen bestimmt haben, zusammen zu stellen; freilich würde man dann nicht viel weniger als Alles zu beschreiben haben. Denn wenn man die wirkliche Geschichte, d. h. das, was die Menschen gethan haben, mit demjenigen, was sie hätten thun sollen, gemäß den Anforderungen der Vernunft, und, seit Jesu Erscheinung, gemäß der christlichen Offenbarung durch ihn, zusammenhält, so sieht man sich endlich mit unendlichem Schmerze zu der Ansicht gezwungen, daß die Menschheit im Allgemeinen viel häufiger das Rechte verfehlt als gefunden, daß sie viel häufiger um die unleugbarsten Ansprüche betrogen, als daß dieselben anerkannt worden seien. Die Geschichte zeigt es, daß die Menschen schrecklichen Meinungen gefolgt sind; sie zeigt, daß zu allen Zeiten unge-

heure Irrthümer herrschten; sie zeigt, daß falsche Ansichten die Menschheit häufig um die ewigen Menschenrechte gebracht haben.

Sollte man es z. B. für möglich halten, daß ein Mensch Beifall finden könnte, wenn er behauptete, daß Dieser oder Jener wegen seiner Abkunft ein höher stehendes Wesen sei, als ein Anderer? Ja, man hat Mühe, zu begreifen, wie ein solcher die Menschheit entehrender Gedanke nur in einem einzelnen Menschen hat entstehen können. Und vollends verwandelt sich um einen her Alles in Nacht, wenn man durch die Geschichte erfährt, daß Christen, trotz der klarsten Aussprüche ihres Meisters, trotz des ganzen reinen, reinsten Geistes der christlichen Lehre, diese Ansichten aufgefaßt, ausgebildet und in's Leben eingeführt haben. Ein Unterschied der Menschen durch Geburt, Hohheit der Gesinnung durch Geburt, Gemeinheit der Gesinnung durch Geburt, also von Rechtswegen höhere Stellung jener und Herabwürdigung dieser im Leben! Eine furchtbare Erscheinung. Dagegen stellen die Vernunft und der Geist des Christenthums den ewigen Gedanken auf: Gleichheit des Verhältnisses aller Menschen gegen Gott, den Allerhöchsten. —

Der Mensch ist das, was er aus sich macht, ist so viel werth, als er in sich die menschliche Würde ausbildet; keiner ist hoch von wegen des Herkommens, keiner ist gemein wegen seiner Geburt; der sittlich Beste ist der erste Mensch; die sittliche Gesinnung adelt den Menschen; die sittliche Gesinnung giebt dem Menschen Werth und Würde; je nach dem Grade der menschlichen Vortrefflichkeit, die keiner geerbt hat, sondern die jeder sich anbilden muß, hat der Einzelne Ansprüche auf das hohe Gut der Achtung der Mitwelt und Nachwelt, Ansprüche auf Stand und Bestimmung im Leben; nicht äußere Verhältnisse würdigen den Menschen herab, sondern die Gemeinheit der Gesinnung würdigt ihn herab; wer niederträchtig denkt und unsittlich lebt, ist ein gemeiner Mensch;

wer hohe Gesinnungen in sich nährt und ihnen im Leben folgt, der ist ein hoher Mensch; nicht Stand, nicht Rang geben an sich dem Einzelnen Anspruch auf Achtung und Besitz der Erdengüter; der Beste ist Gott der Liebste, ist der Erste unter den Menschen. —

Wir überlassen es unsern Lesern, diese ganz allgemeinen Wahrheiten auf die früheren und jetzigen Verhältnisse des Lebens anzuwenden, und im Lichte derselben den Standpunkt zu beurtheilen, auf welchem in unseren Tagen die Menschheit steht.

Wir beleuchten, gemäß dem engeren Zwecke dieser Blätter, in Beziehung auf diese Gedanken die Ansichten mancher Lehrer, auch an Seminarien. Daß auch hier falsche Ansichten über den Werth, den Rang und die Würde der Einzelnen angetroffen werden, nimmt uns um so mehr Wunder, da die öffentlichen Lehrer eigentlich in solcher Stellung stehen, daß sie, ohne mit sehr tiefgehender Sehkraft begabt zu sein, leicht die Wahrheit finden können. Wenn ein Lehrer nur zu einigem Selbstdenken gelangt ist, so veranlaßt ihn der tägliche Umgang mit Kindern, die durch menschliche Vorurtheile noch nicht verwirrt sind, die einfachsten und größten Wahrheiten zu entdecken. Wenn ein Lehrer sich dem Zwecke seines Berufes, der Menschenbildung, in Treue und Aufopferungsfähigkeit hingiebt, so kann es ihm nicht verborgen bleiben, worauf es im Lehramte und in den menschlichen Verhältnissen überhaupt ankommt, was Werth und Würde dem Einzelnen giebt und raubt. Es ist nichts Anderes, als das, was der Mensch, der Lehrer, ist, und was er leistet. Wer am meisten ist, und folglich auch am meisten leistet, der ist der Erste im Leben, und — in der Schule.

Wenn daher an einer Anstalt eine Mehrheit von Lehrern vereinigt ist, so gebührt dem in der Achtung der Andern und in der Bestimmung des Ranges der erste Platz, welcher als Lehrer am meisten wirkt.

Da ist also von einer äußeren Rangbestimmung und Klassificirung nach einem anderen Princip, als dem der Lehrerwürde und Lehrerleistungen, gar nicht die Rede, oder nur in verkehrten und verschrobenen Köpfen. Da ist keiner der Ober-, keiner der Unterlehrer. Da sind sie alle, gleichviel, wie sie betitelt oder benamset werden, Lehrer, und unter einander, in Beziehung auf den, durch die Gemeinschaft der Thätigkeit Aller zu erstrebenden einen großen Zweck, in gleicher Stellung, in Coordination. Die Natur der Sache verlangt es, daß in einem zusammengesetzten Ganzen ein Kopf an die Spitze gestellt werde, dem die Verantwortlichkeit und folglich die Leitung des Ganzen aufgelegt wird. Aber diese äußere nothwendige Bestimmung hat auf den innern Werth und die geistige Stellung, weder dieses Einen, noch der Uebrigen, den geringsten Einfluß.

Ist der die Leitung der äußeren Angelegenheiten Besorgende, den man den Direktor nennt, nicht als Mensch und Lehrer, nicht in Gesinnung und That, der Erste, so ist er eben nicht der Erste; und wenn ein sogenannter Unterlehrer ihn in diesen Stücken, worauf es ankommt, übertrifft, so ist er der Erste und der eigentliche Leiter und Direktor der Anstalt. Mit Unwillen nimmt man wahr, daß an manchen Anstalten nach anderem Princip classificirt wird. Es ist dieß nicht nur allen gesunden Begriffen, der Gerechtigkeit und der sittlichen Beurtheilung der Menschen, zuwider, sondern auch für das Verhältniß der Lehrer unter einander, für die Zufriedenheit und fröhliche, gedeihliche Wirksamkeit der Einzelnen von den nachtheiligsten Folgen. Jeder lautere Mensch trägt das klare Bewußtsein in seiner Brust, ob er in seinem Berufe mit Treue und Gewissenhaftigkeit wirkt, oder nicht. Das will er, wenn seine reine Ueberzeugung ihn dessen versichert, anerkannt wissen, und es beleidigt das menschliche Heiligthum seines Innern, wenn es verkannt wird; er wird verstimmt, zurückgeschreckt und gelähmt. Denn auf Gerechtigkeit verzichtet der Mensch am allerschwersten

und nie ohne Verlust an Reinheit des Bewußtseins selbst, nie ohne Nachtheil für begeistertes Aufstreben. Und auch an denen, die sich in Uebermuth über ihn erheben, rächt sich die Verkennung und Nichtachtung der Gerechtigkeit, wie es von vorn herein gewiß ist, da jede Verkehrtheit dem zum Schaden gereicht, der sie begeht. In seinem Herzen ist nicht der lautere Sinn, ist nicht die Anerkennung der Wahrheit, ist nicht das höhere Streben nach dem vorgesteckten Ziele, ist nicht die Aufopferungsfähigkeit, nicht die Liebe. Solche Mißverhältnisse in Gesinnungen müssen Mißverhältnisse im Leben hervorrufen, nämlich Abneigung, Spannung, Zwietracht. Und dann gute Nacht fröhliche Wirksamkeit an einer Anstalt, gute Nacht Vereinigung aller Kräfte in Gemeinsinn, gute Nachte kollegialisches Verhältniß und Lehrerfreundschaft!

Also kein Rang- und Kastenwesen an einer Lehreranstalt, an einem Seminar; nicht Abtheilung und Klassificirung der Lehrer in Ober- und Unterlehrer, in Haupt- und Nebenlehrer. Mögen diese Titel bleiben, wenn man sie nicht mit passenderen zu vertauschen weiß; aber den Werth und die Bedeutung des Einzelnen sollen sie nicht bestimmen. Der sogenannte Oberlehrer hat sich nicht als solcher für mehr zu halten, nicht auf mehr Anspruch zu machen, als der sogenannte Lehrer oder Hülfslehrer. Sie sind Lehrer allzumal, d. h. Diener einer Sache, und dieser einen Sache untergeordnet, also einander nebengeordnet. In der Schule soll der Lehrer und Unterlehrer ein eben so geachteter, selbstständiger Mann sein, wie der Oberlehrer und der Direktor. In den Lehrerversammlungen, Conferenzen genannt, hat jedes Mitglied dieselben Verpflichtungen, dieselben Rechte. Da darf es nicht heißen: das muß ich besser wissen, weil ich Oberlehrer bin; das kommt dir nicht zu, weil du Unterlehrer oder nicht Oberlehrer bist; das verstehe ich gründlicher und das mache ich besser, weil ich ein studirter Mann bin, du ein unstudirter Mensch bist. Wirklich wüßte ich

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

auch nicht, wohin solche Unterschiede weniger gehörten, als in eine Lehrerbildungsanstalt. Und es ist wahrlich noch sehr zu bezweifeln, ob die studirten Lehrer an einer solchen Anstalt mehr leisten, als die unstudirten. Hier mag wahrhaftig manchmal das Sprichwort »je gelehrter, desto verkehrter« angewandt werden.

Dazu kommt, daß diejenigen Lehrer, welche nicht studirt und zu Seminarlehrern sich emporgearbeitet haben, in der Regel zu den vorzüglicheren Köpfen gehören, von unten auf gedient haben und das, was sie sind, meist eigener Anstrengung verdanken. Das Studiren aber macht den schlechten Kopf nicht zum guten; das Heftschreiben in den Vorlesungen bildet kein selbstständiges Urtheil, und durch die Vorlesungen der Professoren lernt man die Lehrkunst nicht.

Im Allgemeinen darf man weit eher in einem gebildeten Elementarlehrer diejenigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten, welche an einem Seminar von heilbringenden Folgen begleitet sind, erwarten, als von einem studirten Lehrer. Jener hat nichts gelernt, was er wieder verlernen muß, wenn es gut gehen soll; dieser aber muß meist erst lernen, was als Seminarlehrer von ihm verlangt wird, und wieder verlernen, was er gelernt hat. Ich kann mir von dem Princip, allein oder hauptsächlich studirte Lehrer an den Seminarien anzustellen, durchaus kein Heil versprechen. Wenn Einer ein studirter Mann ist, ist es genug; in einzelnen Fällen mag auch das nicht einmal nöthig sein. Denn in der Verfassung, in der man von der Universität zurückkommt, ist man zum Elementarlehrer und zum Seminarlehrer fast ganz unbrauchbar.

Deßwegen mögen die Seminar-Direktoren und Seminar-Oberlehrer ablassen von Rang- und Klassenbestimmung der Lehrer nach äußerer Bezeichnung, um der Gerechtigkeit, um der Wahrheit und um der Liebe willen. Ohne diese

Eigenschaften ist kein Friede und keine Freude, kein Heil und kein Segen in Staaten, Häusern, Kirchen und Schulen.

---

6. In vielen Schulen und manchen Seminarièn sprechen die Schüler zu wenig, die Lehrer zu viel.

Der Mensch hat seine Gedanken und Empfindungen, seine Anschauungen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse, kurz die ganze Thätigkeit seines Geistes und die Produkte derselben in seiner Sprache niedergelegt. In der Muttersprache empfängt daher der Einzelne das kostbare und theure Erbstück des ganzen geistigen Gehaltes und der ganzen Lebensansicht seiner Vorfahren. Deßwegen ist und bleibt die Sprache ewig für jeden Menschen ein unerschöpflich reicher Gegenstand des Nachdenkens und eine unversiegliche Quelle der Bildung. Soll sie ihm dieß sein, so müssen zwei Bedingungen erfüllt werden:

1) der Sprachunterricht muß ihn mit der Bedeutung und dem eigentlichen, ursprünglichen Sinne der Wurzeln und Stämme bekannt machen, und ihn die übrigen Gebilde der Sprache als von den Wurzeln und Stämmen ausgegangene organische Punkte begreifen lassen, u. s. w.;
2) der Einzelne muß sich sprechend auszubilden Gelegenheit haben.

Nur mit dem Letzteren haben wir es hier zu thun.

Um zu erfahren, ob ein Mensch gegebene oder in ihm angeregte Vorstellungen richtig aufgefaßt und in sich zu klarem Bewußtsein gebracht habe, fordern wir ihn zum Sprechen, zur Mittheilung seiner Gedanken, auf. Ohne dieses Verfahren bleiben wir ungewiß über den Erfolg unseres Bestrebens, ihn zu bilden, und ohne dieses Mittel fehlt ihm die Aufregung, seine Vorstellungen zur Klarheit und in Ordnung zu bringen. Erst wenn der Einzelne es ver-

sucht, sich über seine Vorstellungen auszusprechen, das in seinem Geiste Lebende in Laute und Wörter zu kleiden, fühlt er die Lücken und Mängel seiner Vorstellungen, und mit der Nothwendigkeit, sich auszusprechen, ist zugleich die Nothwendigkeit gegeben, das Aussprechende klar und bestimmt zu denken.

Es giebt daher kein sichereres Mittel, den Schüler zum klaren und bestimmten Denken zu nöthigen, als die ihm auferlegte Pflicht, sich über den Kreis seiner Vorstellungen mit Klarheit, Bestimmtheit und Geläufigkeit auszudrücken, und es giebt kein sichereres Mittel, die Schüler zur Dumpfheit und zum Hinbrüten zu veranlassen, als die Unthätigkeit und Stummheit, zu der man sie verurtheilen kann. »Sprechend bildet der Mensch.« Die Pädagogen neuerer Zeit haben dies längst eingesehen. Sie haben sich bemüht, durch eine Reihe passender Sprechübungen, welche in dem frühesten Schulleben vorgenommen und das ganze Schulleben hindurch fortgesetzt werden sollen, dem Kinde frühe die durch Mangel an Uebung, Faulheit und Flachheit der Umgebung gefesselte Zunge zu lösen und ihm nach und nach geläufige Sprechkraft anzubilden. Schulen, welche nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik angelegt sind, zeichnen sich durch solche Sprechübungen vor dem Mechanismus der älteren Schulen vortheilhaft aus. In diesen war das Kind in den ersten Jahren einzig zum Hersagen der Buchstabennamen, zum buchstabirenden Lesen und zum Auswendiglernen unverstandener Glaubenssatzungen verdammt. Da fehlte es an den Uebungen der freien Gedankendarstellung durch Sprechen und folglich auch an der Ausbildung des Denkvermögens. Denn Sprechübungen sind, wenn sie nicht ganz verkehrt betrieben werden, jedes Mal auch Denkübungen; sprechen und denken fällt hier nothwendig zusammen. Man könnte daher die ganze Aufgabe der Schule, in so weit ihr Zweck in dem Unterrichten besteht, so ausdrücken: sie soll dem Schüler zu bestimmtem,

deutlichem und geläufigem Sprechen verhelfen. Denn daran erkennt man die Bestimmtheit, Deutlichkeit und Gewandtheit im Denken selbst. Zur richtigen Beurtheilung des Werthes einer Schule als Unterrichtsanstalt gehört daher nur die Anwendung der Forderung jenes alten tiefen Menschenkenners: »sprich, damit ich dich sehe.« Wenn der Mensch spricht, so sieht man die Thätigkeit seines Geistes; denn das Sprechen ist der Ausdruck des geistigen Lebens.

Findet man in einer Schule im Allgemeinen ungenügenden, holperigen Ausdruck, mündlich und schriftlich, Wortarmuth und Unkenntniß mit der Bedeutung der Wörter, Verworrenheit und Verwechselung der Wörter, folglich auch der Begriffe; so hat solche Schule die eine große Aufgabe der Schulbildung, Geistesentwickelung, nicht gelöset. Verstehen sich dagegen die Schüler darauf, haben sie Freude und Lust daran, die vorgelegten Fragen zu beantworten; haben sie die Fertigkeit, sich über den Kreis ihrer Vorstellungen genügend auszudrücken: so ist es in solcher Schule untrüglich mit dem Unterrichte gut bestellt.

Wie eine Schule vorzugsweise eine Denk-, so soll sie auch eine Sprechschule sein. Denn nur sprechend, darstellend und sprechend-handelnd bildet sich der Geist des Menschen. Daß hier nicht von Schwatzlust und Schwatzsucht, nicht von hochtrabendem Wortgeklingel, nicht von den verfälschenden Künsten des Deklamirens und Parlirens die Rede sei, bedarf keiner weiteren Ausführung. Wie man durch Sprechen den Menschen bilden, so kann man ihn auch durch Sprechen verbilden. Solches veranlaßt aber ein kernhafter, gründlicher Unterricht, wie er von einem ernsten, seines Berufes stets eingedenk bleibenden Mannes ertheilt wird, nicht; wie seine bestimmte, züchtige und eindringliche Sprache den sichersten Beweis seiner geistigen Festigkeit und Gediegenheit ablegt; so erzeugt auch sein Unterricht und seine Bemühung, in seinen Schülern die Denk- und Sprechkraft

zu entfesseln, feste sichere Haltung, Maaßhaltigkeit und Gediegenheit.

Es folgt aus diesen Bemerkungen, daß die Lehrer aller Schulen und Bildungsanstalten hohen Werth auf die Ausbildung der Sprechkraft ihrer Schüler legen sollen. Noch in weiterem Umfange und in höherem Maaße folgt daraus für die Seminarien die Aufgabe, ihre Zöglinge vorzugsweise zu gewandter und bestimmter Darstellung durch Sprechen anzuleiten. Alle Stunden, in welchen es besonders auf Bildung des Erkenntnißvermögens ankommt, sollen vorzugsweise Sprechstunden sein, in denen von beiden Seiten gefragt und geantwortet, gedacht und folglich gesprochen wird. Gilt dieß von allen Schulen ohne Ausnahme, so gilt es in besonderem Sinne von den Lehrer-Bildungsanstalten, in welchen Leute gebildet werden sollen, die die Hauptaufgabe ihres Lebens durch Sprechen zu lösen haben. Wenn es ganz im Allgemeinen wahr ist, daß die Ausbildung der Denkkraft gleichen Schritt hält mit der Ausbildung der Sprechkraft, so ist es auch in besonderer Beziehung auf die angehenden Lehrer wahr, daß die Aufgabe, sie zu Lehrern zu bilden, vorzüglich darin besteht, daß ihnen die Fertigkeit im richtigen Sprechen und Darstellen durch das Wort angeeignet wird.

Will man daher einen Lehrer kennen lernen, so besucht man seine Werkstatt und richtet seinen Blick auf seine Schüler. Die Art ihrer Erscheinung durch Sprechen liefert uns den sichersten Maaßstab für die Wirksamkeit des Lehrers. Hat man die Schüler gehört, so braucht man den Lehrer nicht zu hören; man hört und sieht ihn durch die Schüler; durch die Schüler lernt man den Lehrer kennen. Aber machen es nicht viele Lehrer gerade umgekehrt? Anstatt die Schüler handeln, d. h. sprechen zu lassen, sprechen sie selbst; anstatt uns den Beweis ihrer Geschicklichkeit durch geschickte Schüler vorzulegen, wollen sie ihre eigene Geschicklichkeit im Sprechen zeigen. Anstatt, auch wenn sie allein sind, die schwache Kraft ihrer Schüler zur Thätigkeit anzuregen, mit

einigem Erfolge zufrieden zu sein, und sich an der allmählichen Entfesselung des kindlichen Geistes zu vergnügen, liefern sie lieber selbst gelungene Produkte, indem sie mit geläufiger Zunge den Kindern vorsprechen und erzählen. Es ist das eine sehr große Verkehrtheit. Am meisten sind dazu gemächliche, selbstgefällige, eingebildete und ungeübte Lehrer geneigt. Selbst zu sprechen ist viel leichter, als Andere, die im Sprechen nicht recht geübt sind, zum Sprechen zu veranlassen; selbst geläufig und schön zu sprechen, ist eine ganz leichte Kunst gegen die sehr schwere, Andere zum geläufigen und schönen Sprechen zu bringen. Gemächliche Lehrer sprechen daher lieber selbst. Dazu gesellt sich in Manchen die Selbstgefälligkeit und der Dünkel. Man gefällt sich darin, einer gesammelten Schaar von Menschen vorzusprechen, seine vermeintliche Weisheit mitzutheilen und sie dadurch zum stillen ruhigen Sitzen, Anhören und Anstaunen zu veranlassen. Selbstgefällige Lehrer lieben das Alleinsprechen. Diese sind denn auch, der Natur ihrer geistigen Eigenthümlichkeit gemäß, in der Regel im eigentlichen Lehren ungeübt. Zum Lehren, d. h. zum Bilden durch Lehren, gehört eine immerwährende Entäußerung seiner selbst, ein beständiges Eingehen in die Eigenthümlichkeit der Kinder, ein Vergessen seines Standpunktes und ein Auffassen des Gesichtskreises der zu Bildenden — sehr schwere Eigenschaften für den Hochmüthigen, Eingebildeten, überhaupt schwer zu erringende Eigenschaften, die nur dem geübten Schulmanne eigen sind. Anfänger im Unterrichten, wie die Universitäten sie den Schulen liefern, besitzen sie nicht; die Gymnasiallehrer nach altem und leider noch zu gewöhnlichem Zuschnitt auch nicht; hochmüthige Lehrer auch nicht.

Wenn ich irgend etwas in Schulen und Seminarien für verkehrt halte, so ist es die besprochene leidige Sucht vieler Lehrer, sich selbst im Sprechen zu bewundern. Ich muß mich daher scharf dagegen erklären. Ich habe in Seminarien Lehrer gefunden, welche sprachen wie ein Buch,

welche in Gegenständen, die zum wenigsten ein fortwährendes Wechsel-Gespräch erheischen, in einem fort allein sprachen, sich entweder gar nicht unterbrachen, oder wenn dieses einmal der Fall war, mit großer Hast, wie mit Scheelsucht und gleich geschwätzigen Weibern und weibischen Männern, dem einige Worte vorbringenden Seminaristen in die Rede fielen und fortfuhren. Sie scheinen nichts Ungenügendes und Mangelhaftes dulden zu wollen, lassen daher die Darstellungen der Zöglinge gar nicht zu. Wer aber ungenügende Versuche, der Kraft des zu Bildenden gemäß, nicht annehmen will und sich mit ihnen nicht zufrieden erklärt, der eignet sich nicht zum Lehrer und Bildner der Jugend.

Gehen und Laufen lernt man nur durch Straucheln und Fallen. Jene gleichen den verkehrten Eltern, die ihre Kinder nicht mit in die Küche und in den Garten nehmen, weil sie eine Speise versalzen und eine Pflanze verkehrt in den Boden pflanzen können; es scheint dies ein Streben nach vollkommnen Leistungen zu beurkunden; aber leider lernt auf diese Weise das Mädchen weder die Kochkunst, noch den Gartenbau. Die verständige Mutter läßt lieber eine Speise versalzen, und sie verlangt lieber weniger Ertrag des Gartens, als daß sie ihr Kind nicht ordentlich zur Fertigkeit in den Geschäften, wozu es berufen ist, anleiten sollte. Also macht es auch der Lehrer, der ein Bildner seiner Jugend, seiner Seminaristen, sein will. Ich verlange schlechterdings von einem Solchen, daß er weit weniger spreche, als seine Schüler; verlange von ihm, daß er sich darin gefalle, seine Schüler zum Handeln in der Schule anzuregen, selbst möglichst wenig an ihrer Stelle zu handeln; verlange, daß er sich entäußere und allein das Bedürfniß der Schüler berücksichtige; verlange, daß er schweige, wo es nur möglich ist. Denn durch Thätigkeit der Schüler wird der Zweck der Schule erreicht, nicht durch ihre Passivität; sie lernen nicht denken, wenn der Lehrer ihnen vordenkt; sie lernen nicht sprechen, wenn der Lehrer ihnen vorspricht.

Nach meiner Ueberzeugung steht diejenige Schule am höchsten, in welcher der Lehrer es so weit gebracht hat, daß er nur noch möglichst wenig zu sprechen hat. Ich genüge mir wenigstens nur dann, wenn ich meine Schüler um die Wette bemüht sehe, zu antworten, im Zusammenhange darzustellen, Fragen zu stellen, Einwürfe und Bemerkungen zu machen. Dem Maulfaulen gehe ich aber scharf zu Leibe, stachle und peinige ihn so scharf, als es mir möglich ist. Nicht die Anstalt steht am höchsten, in welcher die Schüler zu passivem Hingeben gewöhnt sind, sondern diejenige, in welcher der Lehrer nur schwach die Register zu ziehen braucht, um eine fortlaufende Melodie und Harmonie hervorzurufen, in welcher die Schüler sich selbst treiben. Daß Stunden, in welchen dieses der Fall ist, nicht die leichtesten sind, weiß derjenige, der bei einiger Lebenskraft es erfahren hat, wie ermüdend und abspannend das Zuhören und Machenlassen, wie erregend und kräftigend dagegen das eigene Handeln wirkt. Aber eben deswegen soll der Lehrer den Schülern Gelegenheit zu dieser Kraftbildung geben, und jenes schwere Geschäft mit Selbstaufopferung gern übernehmen.

---

7. Aus den Seminarien sollen hochmüthige Menschen hervorgehen.

Dieser Vorwurf ist oft gemacht worden; ob auch den Zöglingen der hiesigen Anstalt, weiß ich nicht. Daraus folgt, daß wenigstens keine auffallenden Erscheinungen hochmüthigen Sinnes vorgekommen sein mögen. Wir glauben auch mit Gottes Hülfe das Gegentheil zu erstreben. Denn auch wir halten den Hochmuth, den Dünkel, die Anmaßung, die Selbstzufriedenheit, die Keckheit, die Frechheit, und wie diese saubere Sippschaft nicht seltener Eigenschaften weiter heißt, für die schlimmste Beschaffenheit eines Menschen.

Fürchten die Lehrer nicht, hier in dem bekannten Tone eine Anpreisung der Lehrer-Demuth annehmen zu müssen. Wir haben des Geschwätzes über die Demuth (sollte eigentlich heißen Bescheidenheit, wenn nämlich von der Gesinnung gegen Menschen die Rede ist) über genug. Auch liegt in der Lobpreisung der beliebten Demuth für Andere oft so viel wahrer Hochmuth, daß ich mich scheue, mich zu den Demuthslobrednern zu gesellen, denen oft die Demuth kommt mit dem Bewußtsein, wie demüthig sie sind, und welche Anstrengung noch dazu gehöre, den Hochmuth völlig zu besiegen. Ueberdieß leiden die Lehrer überhaupt wahrscheinlich nicht mehr an dieser Untugend, wie andere Stände. Nur macht er sich hier bemerklicher, weil der Lehrer ein öffentliches Amt bekleidet, und weil Jedermann, der nur etwas von der Erziehung versteht, die ungeheure Verderblichkeit des Dünkels in dem Kopfe des Erziehers einsieht.

Dieser letzte Satz wird hier nicht nur zugegeben, sondern er wird noch als besondere Behauptung ausgesprochen: Diejenige Gesinnung, welche wir in dem dünkelhaften, anmaßenden, frechen 2c. Menschen finden, ist diejenige Beschaffenheit der Seele eines Menschen, bei welcher die Möglichkeit des besseren Strebens nicht mehr vorhanden ist, ist diejenige Beschaffenheit eines Lehrers, bei welcher ihm sogar die Bedingung, an die ein gutes Wirken auf das Herz und den Charakter der Jugend geknüpft ist, fehlt. Der Dünkel ist daher in der That ein solcher Fehler, bezeichnet eine so verkehrte und schiefe Beschaffenheit des Geistes, daß mit ihr die höchste Verkehrtheit eines Menschen, eines Lehrers, wirklich ausgesprochen ist. Ein dünkelhafter und anmaßender, daher auch selbstgefälliger und zugleich frecher Mensch, (denn eine dieser Eigenschaften ist die Mutter der andern) sträubt sich gegen jede Ansinnung Gottes, seines Gewissens und andrer Menschen zum Weiterstreben. Er hat ja schon Alles. Er steht auf der Zinne des Tempels, und siehe da, es ist Alles sehr gut — herrlich,

vortrefflich, einzig. Er ist ein Normal-, ein Exemplar-, ein Mustermensch — dieser Herr und Meister, dieser Herr Ego. Ein dünkelhafter und anmaßender Lehrer richtet durch seine Verkehrtheit das Unschuldige, Unbewußte, Reine, Edle, Göttliche, was die Menschennatur, Gott sei Dank! noch an sich trägt, zu Grund; er rasirt den Baum des Guten an der Wurzel; er verdirbt den Keim des Guten; er ist ein wahrer Verderber der Jugend, und verdient daher nach den Gesetzen der ewigen Menschenrechte den Tod. Denn er ist ein Mörder, nicht des aus Erde geschaffenen Leibes, sondern der unsterblichen Seele. Nenne man eine größere, im tiefsten Grunde verderblichere Eigenschaft als den Hochmuth! Ich kenne keine.

Wenn mir bei der Wahl eines Lehrers für meine Kinder nichts übrig bliebe, als einen in der Wurzel dünkelhaften, übrigens geschickten, oder einen ungeschickten, aber dabei bescheidenen jungen Mann zu wählen, ich würde mich wahrlich nicht besinnen. Ich würde dem Hochbeinigen schon die Thüre verrammeln, oder ihm den (Hochmuths-) Teufel — mit einem andern Teufel — austreiben.

Diese Meinung von der grundverderblichen Beschaffenheit eines hochmüthigen Menschen im Allgemeinen und eines Lehrers im Besonderen findet ihre Begründung

1) in der heiligen Schrift;
2) in der Vernunft;
3) in der Erfahrung;
4) in der Meinung des Volks. — Hier ist Volksstimme — Gottesstimme.

Diese vier Zeugen werden wohl keine Unwahrheit aussprechen.

Folglich wollen wir, so weit dies von uns abhängt, den Menschen, und im Einzelnen den Schulamtskandidaten, den Hochmuth austreiben. Ja, wahrlich! Es gelingt einem das nur nicht immer. Denn jeder Teufel hat Schlupfwinkel und mehrere Ausgänge aus der Höhle. Hat man die eine zugedämmt, so geht er durch eine andre an das

Licht. Bei einem griechischen Jünglinge schielte er sogar durch die Löcher des Mantels. Aber mit Feuer und Schwerdt, mit Scheidewasser und Höllenstein muß man hinter ihm her sein.

Aber man muß sich auch darauf verstehen, einen Menschen in seiner wahren Gestalt zu erkennen und nicht zu verkennen, und sich wohl hüten, einen nicht schwarz zu machen, der nicht schwarz ist. Wie es eine Faulheit giebt, die aussieht wie Fleiß, und einen Hochmuth, der aussieht wie Demuth, so giebt es auch einen Fleiß, der aussieht wie Faulheit, und eine Bescheidenheit, die aussieht wie Frechheit, oder, besser ausgedrückt, eine Gesinnung und eine Erscheinungsweise, welcher manch einer für Frechheit hält, indem sie doch vielleicht das gerade Gegentheil davon ist. Nennt man z. B. die Dinge mit ihren wahren Namen; wagt man es, gegen diese und jene Meinung anzugehen und öffentliche Verkehrtheiten als solche zu bezeichnen; will man etwas im Leben erstreben, und setzt man seine ganze Kraft daran, es zu erreichen und, wenn es sein muß, zu erzwingen: so geräth man leicht in den Geruch der Anmaßung. Unsre Zeit leidet nämlich nicht an der Stärke, sondern an der Schwäche. Das wissen nicht nur die Aerzte, sondern auch die Erzieher und die Kenner der Geschichte. In einer solchen Zeit wird jeder etwas kräftige Mensch, der Andre im Schlafe und im Faulthierleben etwas stört, und an übernommene Pflichten erinnert, und es nicht allen Menschen recht macht, und nicht mit Allem zufrieden ist, und spricht, was er denkt, und so handelt, wie es seiner Ueberzeugung gemäß ist, und verlangt, daß man den Glauben und die Liebe mit der That beweisen müsse — ein solcher wird sich von Andern leicht den Vorwurf der Anmaßung und Frechheit zuziehen. Kraft aber und Frechheit sind himmelweit verschiedene Dinge, was viele Menschen nicht wissen. Von solchen wird man gelobt, wenn man so Alles hübsch den alten Schlendrian gehen läßt, als Lehrer z. B. sich mit den Bissen von der Herrn Tische begnügt,

in Demuth Mantel und Kragen nachschleppt und am Ende des Jahres dankt, daß man nicht abgesetzt worden ist. Wenn ein Lehrer — von ihnen sei nur noch die Rede — verlangte und darauf bestünde, daß die Schulvorstände, die von der hohen Regierung neulichst über den Schulbesuch gegebenen weisen Verordnungen ausführen, und, wenn es sein müßte, seinen saumseligen Schulvorstand selbst bei der höheren Behörde verklagte, so würde man — nämlich die Betheiligten — das Frechheit nennen; es wäre aber keine, sondern Pflichttreue.

Wenn ein Lehrer wünscht und verlangt, daß alle Geschäfte, die in der That mit der rechtschaffenen Führung seines Amtes unverträglich sind, ihm abgenommen werden, um freier wirken zu können, so ist das keine Anmaßung, sondern Amtstreue. Wenn ein redlicher, treuer Lehrer es schmerzlich empfindet, daß man von dem Lehrer eines Gymnasii, eines Collegii, einer höheren Bürgerschule den Hut tief abzieht und sich freut, ihn in die Gesellschaft, wo die gebildeteren Menschen sind, also am ersten Nahrung für Kopf und Herz zu finden ist, einzuführen, während man ihn, den Elementarlehrer, achselwärts ansieht oder seitwärts stehen läßt, so ist das keine Anmaßung, sondern ehrendes Selbstbewußtsein.

Wenn aber ein Lehrer meint, daß er nichts mehr zu lernen nöthig habe, hinreichend, ja überflüssig mit Kenntnissen ausgestattet sei, also auch wirklich nichts mehr lernt, sondern stehen bleibt und folglich rückwärts schreitet; wenn einer meint, daß sein Wirken vorzugsweise die Augen der Welt auf sich ziehen müsse, weil es die Welt, nämlich die Erde, und etwa noch Sonne, Mond und Sterne, umbilde, gestalte, verändere, potenzire ꝛc.; wenn einer sich um sich selbst dreht, wie die Erde um ihre Achse, nicht um von Andern beschienen zu werden, sondern um ihnen seine Allseitigkeit zu zeigen; wenn einer keine Unterordnung (Subordination) kennt, sich gesetzmäßiger Ordnung entzieht, die

Anordnungen der Vorgesetzten mit bitterer Kritik und mit Widerspenstigkeit aufnimmt; wenn einer in der Schule den Kindern sein eignes herrliches Ich als Musterbild aufstellt und verlangt, daß es alle, die sich seines hohen Beifalls zu erfreuen haben wollen, treulich copiren, und in sich selbst des Meisters Konterfei darstellen; wenn einer das eigenthümliche Edlere und Reine in dem Herzen eines Kindes nicht anzuerkennen gesonnen ist, sondern mit täppischer, plumper Hand in das Heiligthum des Gemüths der Kinder hinein tastet und darin herum wühlt, rc., rc., rc.: alsdann hat man die Anmaßung mit ihrer Sippschaft in Person vor Augen. — Wir wenden uns weg — und

fragen nur noch: Wie kann der Hochmuth in eine Schullehrer-Bildungsanstalt kommen? Haben wir diese Frage beantwortet, so haben wir die Quellen genannt, welche zu verstopfen sind.

In einem Seminar kann der Hochmuth erzeugt werden

a) durch die Ungründlichkeit des Unterrichts.

Wer gründliche Kenntnisse hat, also auch weiß, was er weiß und was er nicht weiß, folglich auch das unermeßliche Gebiet des Wissens und Könnens geschaut und eingesehen hat die Gränzen des menschlichen Verstandes, und es weiß, wie viel Großes von der Menschheit schon geleistet worden ist, und wie wenig der Einzelne vermag, kurz ein Mensch von gründlichen Kenntnissen ist und wird kein dünkelhafter und anmaßender Mensch. Wenn aber einer so von allen Dingen etwas gehört und gesehen, an der Oberfläche der Wissenschaften herum geschnuppert, und sich einiger ihrer Ausdrücke (besonders der fremden, vornehm klingenden und nach alter Gelehrsamkeit schmeckenden) bemächtigt hat; wenn einer mit dem Gedächtnisse eine Masse unverdauten Wissens in sich hinein gearbeitet hat, und nun an der geistigen Unverdaulichkeit leidet; so entsteht die geistige Windsucht, die man, sehr bezeichnend und treffend, die **Aufgeblasenheit** nennt. Deßhalb kann die Ungründlichkeit

des Wissens und der Bildung auch in den Seminarien eine Quelle dieser Untugend werden. Die Gründlichkeit des Wissens und die Strenge der Methode und die Genauigkeit und meinetwegen Tiefe der Untersuchung, durch welche Eigenschaften das Vielerlei schon von selbst verschwindet, erzeugen nothwendig das feste Wissen, den rechten Ernst und den guten Charakter.

Ich möchte doch wahrhaftig wissen, wie die Anmaßung einen Menschen beschleichen könnte, der die heilige Schrift, die Naturkunde, die Zahlen- und Raumlehre, die Muttersprache rc. zum Gegenstande seines emsigen Fleißes und eifrigen Forschens gemacht hat. Wer aber der Meinung ist, daß diese Gegenstände nur oberflächlich, nicht gründlich, in Seminarien behandelt werden können, der sieht a priori in ihnen die Pflanzstätten des hochfahrenden Sinnes. Aber er kennt dann die Lehrer-Bildungsanstalten nicht. Denn zur Gründlichkeit des Wissens gehört nicht das ganze menschliche Wissen, nicht einmal das ganze Wissen einer Wissenschaft, sondern nur die genaue Erforschung desjenigen, auf welches man seine Thätigkeit beschränkt hat. So kann ein Elementarlehrer eben so gut gründliche Kenntnisse besitzen, wie ein Universitäts-Professor; ja jener kann diesen an Gründlichkeit seines Wissens übertreffen, wenn auch dieser mit einem tausendmal so großen Strahl, als jener, den Umfang seines Wissens umkreis't. Als erstes Mittel zur Verdrängung des Hochmuths der Schulamtskandidaten nennen wir daher die Gründlichkeit des Unterrichts. Die Seminarien der neueren Zeit und nach neuerem Style sind in dieser Hinsicht, auch in Betreff der Methode, auf sehr gutem Wege. Diese verlangt in einem ihrer wichtigsten Grundsätze möglichste Veranschaulichung des Unterrichts. Dadurch tritt an die Stelle leerer Begriffe und hohler Redensarten der früheren Zeiten die Klarheit und Gewißheit. Ehemals lehrte man die Pflanzen-, Thier- und Steinkunde aus den Büchern; welch lee-

res, hohles, windsüchtiges, aufgeblasenes Wissen mußte das erzeugen? Denn der Lehrer gab Wörter und Begriffe, ohne die zu ihrem Verständniß erforderliche sinnliche Grundlage in Anschauungen. Heut zu Tage aber ist man so klug geworden, ohne Steine keine Steinkunde, ohne Pflanzen keine Botanik zu treiben. Nun lehrt man Sachen kennen, statt hohler Worte. Wenn daher ein neueres Seminar wirklich von dem Geiste der neueren Zeit ergriffen ist, so beherrscht die Gründlichkeit den Unterricht, also das Viel das Vielerlei, und eine Quelle, aus welcher der Hochmuth zu entstehen pflegt, ist verstopft.

In einem Seminar kann der Hochmuth erzeugt werden:

b) durch den persönlichen Hochmuth der Lehrer und durch Vorspiegelungen von der unmeßbaren Wichtigkeit des Berufs der Elementarlehrer.

Ich glaube nicht, daß mir Jemand den Vorwurf machen wird, ich dächte gering von dem Zwecke und der Bestimmung des Lehrerberufs, sähe in ihm nur äußere, dem sinnlichen Auge nachweisbare Leistungen und Fertigkeiten; aber doch muß ich gestehen, daß ich der Meinung bin, daß viele Lehrer eine viel zu große Meinung von der weltumgestaltenden Macht ihrer Einwirkung oder der Wirkung aller Lehrer zusammen haben. Wohl kann der einzelne Lehrer bildend und veredelnd und tief ergreifend und herrlich auf das Gemüth und den Charakter seiner Kinder einwirken, und mancher thut's im Stillen; aber die Welt wird dadurch nicht hauptsächlich umgebildet, und, wie man zu sagen pflegt, umgestoßen. Herr Glanzow thut darin den Schulen eine zu große Ehre an, daß er ihnen die Schuld des gottvergessenen Sinnes der neueren Zeit aufbürdet. Es giebt viel mächtigere Gewalten in dem Leben, als die Schule. Durch sie wird die Schule viel mehr gemacht und gestaltet, als sie gestaltend nach außen einwirkt. So ist z. B. die öffentliche Meinung, der öffentliche Geist einer

Gemeinde ein ganz anderes Princip und ein ganz anderer Factor, als ihre Schule. Eine öffentliche Meinung erzeugen, wo keine ist, oder die schlechte in gute umbilden, vermag allein keine Schule, aber die öffentliche Meinung baut Schulen auf und reißt andere nieder.

Man thut daher sehr Unrecht, wenn man das Wirken der Elementarlehrer zu hoch anschlägt, so wie man sehr Unrecht thut, wenn man es zu gering schätzt. Denn beides ist der Wahrheit zuwider. An jenem Extrem scheinen in der That manche Lehrer angekommen zu sein. Natürlich fährt in solche die Aufgeblasenheit, einem solchen unmeßbar wichtigen (wichtigsten) Stande anzugehören. Nun hat sich ihrer der eigentliche Schulmeisterstolz bemächtigt, der uns in manchem Schauspiele in seiner Lächerlichkeit vorgeführt worden ist. Gewiß ist es nun wiederum, daß ein sich einem geistigen Geschäfte widmender Jüngling von der Wichtigkeit seines Berufes ergriffen sein muß; eben so gewiß ist es, daß die Seminarien wohl daran thun, auf Mittel zu denken, diesen ergriffenen Sinn anzuregen; aber Alles innerhalb der Gränzen der Wahrheit, Billigkeit, Bescheidenheit.

Ist nun ein Seminarlehrer selbst vom Dünkel ergriffen und beseelt, so behandelt er die Seminaristen, wie hochmüthige Lehrer ihre Schüler überhaupt. Sie schmettern und treten Alles nieder, was sich nicht vor ihnen beugt. In keinem Schüler wird etwas anerkannt, wenn es nicht immer von dem Feldgeschrei »groß ist die Diana der Epheser« begleitet ist.

Solche Lehrer sind die Despoten der Schüler. Das erträgt der Schüler einige Zeit mit Groll. Dann findet er sich in das Unvermeidliche, huldigt dem Hochmuthsgeiste in dem Lehrer, und derselbe Teufel zieht nun in sein Herz ein. Wir haben vier bis sechs Schüler desselben Lehrers hier im Seminar kennen gelernt. Ich habe denselben nie gesehen, aber ich kenne ihn, den Hochmüthigen, durch den

Hochmuth seiner Schüler und dessen charakteristische Erscheinung. Also wirken auch der Dünkel der Seminarlehrer und deren das Schulwesen überschätzende Meinungen auf die Seminaristen nothwendiger Weise sehr verderblich.

c) **In einem Seminar kann der Hochmuth erzeugt werden durch vornehme Behandlung der Seminaristen und die Wichtigkeit, mit welcher man ihre Angelegenheiten würdigt.**

Die Seminaristen sind nicht nur der Pflug, sondern auch der Acker des Seminarlehrers, auf welchen er Weizen aussäen soll, der hundertfältige Früchte bringt. Wie nun der ausgestreute Samen beschaffen sein wird, also die Frucht. Aus böser Saat keimt schlechte Frucht; aus guter Saat gute Frucht.

So bei jedem Lehrer. Aber in viel höherem Sinne bei dem Seminarlehrer. Denn er bildet solche, die wieder Lehrer werden. Wenn ein Lehrer seine Schuldigkeit nicht thut, so verdirbt allenfalls ein einzelnes Kind, was freilich Schaden genug bringt; wenn aber ein Seminarlehrer seine Schuldigkeit nicht thut, so verderben die künftigen Lehrer, und durch sie dereinst, wer weiß wie viele Kinder. Hieraus geht die große Verantwortlichkeit hervor, welche die Seminarlehrer übernommen haben. Wer dies bedenkt, wird gewiß seine Gewissenhaftigkeit angesprochen fühlen. So gewiß und unleugbar dieses Alles ist, so folgt daraus doch nicht, daß man in Seminarien Alles, und namentlich Alles, was die Seminaristen persönlich betrifft, mit der hohen Miene der Wichtigkeit behandle, und bei jeder Begebenheit mit allem Rüstzeuge der Hebel und Getriebe heran rücke. Auch in einem Seminar giebt es, wie überall, viele Kleinigkeiten. Und wenn es auch wichtig ist, daß und wie der Seminarist gebildet wird, so ist doch der Seminarist noch keine wichtige Person. Wenn man aber z. B. gleich, wenn etwas, was sich mit eins, zwei, drei abmachen läßt, vorgefallen ist, zu untersuchen, zu inquiriren und

zu spioniren beginnt, Protokolle aufnimmt und an die vorgesetzte Behörde zur Entscheidung und zum Urtheile einschickt, dann etwa noch die förmliche Vertheidigung des beschuldigten Seminaristen per scripta et rescripta erlaubt oder veranlaßt u. s. w., u. s. w.; so bringt man durch solche obendrein zeitraubende und in jeder Hinsicht zweckwidrige Verfahrungsweise dem Seminaristen die schädliche und verderbliche (auch unwahre) Meinung von der Wichtigkeit seiner Person bei, und mit dieser Meinung, die nur zu leicht zu erregen ist, zieht ein Heer andrer falschen Ansichten in den Seminaristen hinein, die nachher dem Besseren den Einzug versperren.

Alle Erscheinungen, welche auf die Sittlichkeit der Seminaristen Einfluß haben und deren Beurtheilung erlauben, müssen zwar als wichtige Momente angesehen, brauchen aber nicht äußerlich mit wichtig machendem Apparat behandelt zu werden. Die meisten anderen Dinge treten als Nebensache mit Recht in den Hintergrund. Man hat nicht Zeit, sie hervor zu ziehen, und wenn die Thätigkeit des Ganzen immer in lebendigem Geiste auf die Hauptsache gerichtet ist, so kommen sie gar nicht auf. In manchem Seminar mag man mit einer Menge Dummheiten sich herum zu schlagen haben, deren Spur man in einem anderen gar nicht kennt. Junge Leute sind junge Leute. Ist ihr Sinn nicht auf das Rechte gerichtet, so zerfallen sie bei der Beweglichkeit ihres Charakters und ihrer Lebenslust auf Verkehrtheiten. Es kommt Alles auf den Geist des Seminars an. Ist der gesund, d. h. einfach, wahr und frisch, dann erstickt das Unkraut durch die kräftig aufschießende Saat. Darum werde die Aufmerksamkeit des Seminaristen immer auf die Sachen gerichtet, seine Aufmerksamkeit aber von seiner Person abgelenkt. Er muß sich von vorn herein als der ganzen Anstalt untergeordnet, gegen sie selbst als unwichtiges, ihren Zwecken und späterhin den Zwecken des Lebens dienendes Glied betrachten,

so wie hinwiederum die Anstalt und das Leben ihm dient. Das ist ein Gedanke von der höchsten Wichtigkeit, daß der Beamte sich zum Mittel zur Erreichung der Zwecke des Amtes zu machen hat. Dieser Gedanke muß den Seminaristen mit seinem Eintritt in die Anstalt erfassen; die ganze Einrichtung der Anstalt muß darauf berechnet sein, ihm diesen Gedanken einzuleben, was vorzüglich einmal dadurch geschieht, daß die Seminarlehrer ihm denselben vorleben, dann dadurch, daß er täglich Gelegenheit findet, diesen Gedanken ausüben, damit er in seinen Charakter übergehe. Alsdann ist das Seminar eine wahre Menschen-, eine eigentliche Lehrer-Bildungsanstalt. Junge Lehrer, die in dem bezeichneten Sinne gebildet sind, haben in dem Seminar mehr gelernt, als was zum Handwerk gehört, und sie können ruhig und mit Vertrauen dem Leben übergeben werden. Wie sie die Zwecke des Seminars als das höchste für sie in der Anstalt zu Erstrebende betrachteten, so werden sie die Zwecke des ihnen übertragenen Amtes als ihr Ideal ansehen, dessen Anstrebung sie in Demuth und Kraft (in Demuth und Kraft – hier ist das Wort Demuth an seiner rechten Stelle) versuchen, und ihr Leben lang nicht davon ablassen. Wie sie in dem Seminar Gehorsam, Ehrerbietung und Respekt gegen die Lehrer des Seminars sich einlebten, so werden sie dereinst im Leben mit Hochachtung, Bescheidenheit und Ehrerbietung zu den Vorgesetzten hinauf blicken. Von den entgegengesetzten Fehlern, Untugenden und Verkehrtheiten zeigt sich alsdann gewiß keine Spur, oder nur bei Einzelnen, an denen die Zwecke der Seminarbildung nicht erreicht wurden, und die daher das Seminar nicht für seine Zöglinge anerkennen kann.

Solches erstrebt man durch die Seminar-Erziehung. Das will mehr bedeuten, als lesen, rechnen, schreiben, singen u. s. w. Und da man Solches von jungen Schulamtskandidaten, die außer den Seminarien gebildet sind, aus bekannten Ursachen nicht erwarten kann, so ist dieses

einer von den wichtigsten Gründen, aus welchen unser hohes Ministerium befohlen hat, daß die Seminaristen von den Nicht-Seminaristen bei Verleihung der Schulstellen den Vorzug haben sollen. Der Hauptgrund dieser Verordnung ist also nicht der, weil die Schulamtskandidaten in den Seminarien ein reicheres Wissen gewinnen, als anderwärts; auch nicht der, weil ihnen die besseren Methoden angeeignet werden; sondern weil sie zum gemeinnützigen Leben in der Gemeinschaft erzogen werden. Wenn ein Seminar dieses nicht leistet, so hat es mit ihm keine große Bedeutung; ja wenn es das gerade Gegentheil erwirkt, so ist es ungeachtet aller möglichen pädagogischen Schulweisheit und Schulkünste nichts als eine verderbliche Anstalt, aus der sich Unsegen über das Land verbreitet. Ein Kenner der Sache richtet daher in einem Seminar hauptsächlich auf diese Hauptsache sein Augenmerk. Dem Nichtkenner pflegt sie zu entgehen. — Wie im Leben — ich muß es wiederholen — ist im Seminar der willige Gehorsam und die zutrauensvolle, rückhaltlose Hingebung des Seminaristen an den treumeinenden, pflichttreuen Lehrer die Hauptpflicht. Wo der Gehorsam fehlt und das Vertrauen und die Hingebung; wo dagegen Ränke geschmiedet werden, und wo die List und die Verstellung herrschen; wo man sich über die Lehrer heimliche Kritik oder gar Spott und Schmähung erlaubt; wo ein Seminarist den Vorsatz fassen und ausführen, oder auch nur den Gedanken denken kann, seine Lehrer verklagen zu wollen: da keimt das Verderben. Denn wenn das im Seminar geschieht, was wird einst im Leben geschehen! Oder, wenn das am grünen Holze geschieht, was wird's am dürren werden! Da nun der junge Mensch vorzüglich durch das Beispiel ergriffen wird; da er durch das tüchtige Leben Anderer das Meiste und Höchste lernt: so ist das Wohl und Wehe der Seminaristen und der ganzen Anstalt in der Hauptsache nicht durch Lehrplan und andre äußere Einrichtungen, sondern durch das Sein der

Lehrer des Seminars bedingt. Sie haben daher zuerst sich den Zwecken des Seminars unbedingt unterzuordnen und nicht die Herrn und Meister zu spielen, die das Seminar als ihr Eigenthum und ihren Besitz betrachten. Ich würde z. B. ein ganz verkehrter Mensch sein, wenn ich so dächte und handelte, als wenn die Seminaristen in meinem Hause wohnten. Es ist umgekehrt; ich wohne bei den Seminaristen. Dagegen handhabe ich nach Kräften Ordnung und Gesetz, verlange unbedingten Gehorsam, Zucht und Geregeltheit in allen Stücken, und gehe jedem, der Persönlichkeiten, egoistische Zwecke und Eigenwillen gegen die Lehrer oder mich geltend zu machen versucht, auf das schärfste zu Leibe, die Selbstsucht und den Dünkel als die Quelle der höchsten Verderblichkeit betrachtend. —

Ich glaube nicht, daß ein Seminar seinen ganzen Zweck erreicht hat, wenn es in der angegebenen Weise gebildete Zöglinge in das Leben entläßt; es soll sie vielmehr mit seiner Aufmerksamkeit in's Leben begleiten, fortwährend mit ihnen in Verbindung stehen und auf sie einwirken. Im Leben erst wird die Probe auf sie gemacht. Möchte das Facit bei allen unseren Zöglingen, bei den Zöglingen aller Seminarien als richtig befunden werden! Möchte das Leben nicht wieder einreißen, was wir mit Mühe aufgebaut zu haben glauben! Möchten andre Männer, die auf junge Lehrer Einfluß haben, in einem Sinne mit uns fortwirken! Doch sind wir nicht untrüglich, und halten uns nicht dafür. Möchten wohldenkende Menschen- und Lehrerkenner uns aufmerksam machen, wo wir fehlen. Wir sind nicht gegen guten Rath abgeschlossen, vielmehr dafür empfänglich und dafür dankbar. Wir wollen das Rechte. Wo wir es verfehlen, da liegt die Schuld nicht im Willen, sondern wir irren. Wir streben daher nach immer besserer Einsicht. Wer sie erhöht, der ist unser Freund und unser Wohlthäter. Freunde und Wohlthäter zu haben, ist so angenehm und so süß!!!

A. D.

IV.

Regeln des Lesens.*)

Die Kunst des Lesens ist gerade so alt, wie die Kunst des Schreibens. Man schrieb, um das Geschriebene aufzubewahren und zu behalten, und wenn man es gebrauchen wollte, so las man es. Ohne Lesen wird der Zweck des Schreibens nicht erreicht. Da nun die Schreibkunst eine sehr alte Kunst ist, so gehört auch das Lesen zu denjenigen Fertigkeiten, welche schon vor Jahrtausenden geübt wurden. Man sollte meinen, daß an einem so alten, so lang bekannten Gegenstande nichts Verborgenes und Unbekanntes mehr zu finden sein werde. —

So lange es Schulen giebt, in welchen Kinder unterrichtet werden, ist auch Unterricht im Lesen ertheilt worden. Denn das Lesen ist eins der wichtigsten Mittel der Mittheilung und Bildung. Gewiß wird man daher im heutigen Europa keine Kinder-Unterrichtsanstalt antreffen, in welcher die Kunst des Lesens nicht gelehrt wird. Wie viel Tausend Lehrer sind daher nicht bereits mit dem Lese-

*) Dieser Aufsatz ist einer von denjenigen, welche von hier aus die Rundreise nach den Seminarien in Brühl, Trier, Büren, Soest und Mörs gemacht haben. Lehrer der genannten Anstalten haben sich nämlich darüber vereinigt, daß sie sich gegenseitig pädagogische Aufsätze, Lehrgänge 2c. mittheilen wollen. Mehrere haben den Wunsch ausgesprochen, ihre Arbeiten von den übrigen Mitgliedern des Vereins beurtheilt zu sehen. Es ist mir sehr angenehm gewesen, daß sich der vorliegende Aufsatz von Seiten des Herrn Muhl in Trier und des Herrn Gauckſterdt in Büren dieser Würdigung zu erfreuen gehabt hat. Dem Herrn Gauckſterdt verdanke ich namentlich sehr schätzbare Bemerkungen, die ich in einem zweiten Aufsatze über denselben Gegenstand zu benutzen nicht versäumen werde. — Möchte die Versagung der Porto-Freiheit nichts zur Verminderung der Thätigkeit des Vereins beitragen!

Oktober, 1827. A. D.

unterricht beschäftigt gewesen; wie viel Tausend Lehrer sind es noch! Man sollte daher meinen, daß so viel Tausend Menschen, welche ihr Leben lang, vielleicht täglich, diesen Unterricht ertheilt haben, den Stoff ihrer Thätigkeit so durchforscht hätten, daß nichts mehr an ihm verborgen und unbekannt sein werde. —

Die Kunst des Lesens ist eine wichtige Kunst, nämlich die Kunst, fertig und richtig zu lesen. Das Fertig-Lesen ist das Erste und Nächste. Es bedingt das Richtig-Lesen, ist aber nicht das Wichtigste. Wer nicht fertig lesen kann, lies't auch nicht richtig. Aber Mancher lies't fertig, ohne richtig zu lesen. Wer aber richtig lies't, lies't auch immer mit Fertigkeit. Nun haben sich mit dieser Kunst — wie viel Millionen Menschen bereits beschäftigt! Man darf annehmen, daß jeder denkende und gebildete Mensch auch schreibt und lies't. Sollte man nicht meinen, daß eine so allgemein verbreitete und wichtige Kunst, wie die des Lesens ist, ganz und gar durchforscht und beleuchtet sei? Und doch ist es nicht also. Die Kunst des Lesens hat noch manche Verborgenheiten und Dunkelheiten. Man kann den denkenden Mann und den denkenden gebildeten Lehrer über sie Manches fragen, ohne eine Antwort zu erhalten. Gewiß eine auffallende Erscheinung, wenn man an das Alter dieser Kunst, an die Menge der Menschen, welche täglich mit ihr beschäftigt sind, und sie zum Theil zum Gegenstande ihres Unterrichts gemacht haben, und an die Wichtigkeit derselben denkt. Von vorn herein möchte es uns zur Erläuterung und Erklärung dieser auffallenden Erscheinung daher wohl bedünken, daß mit der Erforschung und Aufsuchung des Dunklen in der Lesekunst besondere Schwierigkeiten verbunden sein werden; daß daher die Menschen sich mehr an das Aeußere, unmittelbar Brauchbare gehalten und Anderes geringgeachtet oder übersehen haben. Wenn wir dieser Ansicht sind, so irren wir nicht. Zum gewöhnlichen Brauch des Lebens und zum allgewöhnlichsten Unterricht, bei dem man weder an die Schüler, noch an sich selbst eine höhere Anforderung macht, mag es genügen, wenn man durch Uebung geläufig und durch Nachahmung richtig lies't. Auch hat die Bestimmung der Gesetze und Regeln, wie gelesen werden soll, ihre ganz eigenthümlichen Schwierigkeiten. Aber wenn auch die gewöhnliche, gemeine Praxis einer tieferen Erforschung der Kunst des Lesens entbehren kann; wenn

auch die Bemühung um dieselbe mit einigen Schwierigkeiten verknüpft ist: so möchte es doch uns Lehrern, die wir vielleicht täglich und vielleicht unser ganzes Leben hindurch (man bedenke nur, was das heißt — !) mit dem Leseunterrichte beschäftigt sein werden, nicht zur Ehre gereichen, wenn wir niemals über die Gründe, welche unserer Anleitung zum Lesen zu Grund liegen, nachgedacht hätten, und auf gewöhnliche Fragen über das Warum und Wie unseres Verfahrens nicht Bescheid zu geben wüßten. Eben so gewiß ist es, daß die nähere Erforschung der Regeln des Lesens für Lehrer und Schüler erheblichen Gewinn bringen wird, selbst wenn nicht alles Erforschte, ja wenn nichts davon in der gewöhnlichen Praxis zu gebrauchen wäre. Jede Forschung bringt Gewinn der Wahrheit, selbst die verkehrte und falsche Forschung. Ich bin daher der Meinung, daß es uns gezieme, darnach zu trachten, den Lese-Unterricht aus der niedrigen Sphäre gemeiner Praxis zu erheben, und, wo möglich, feste Regeln über das Lesen selbst aufzustellen. Die Leser wissen nun bereits, daß ich nicht von der Anleitung zum ersten Leseunterricht rede, nicht vom Buchstabiren, Lautiren, Elementiren, sondern von den Regeln, welche dem richtigen oder logischen Lesen zu Grund liegen. Oder sollten die Leser etwa der Meinung sein, daß demselben keine Regeln zu Grund lägen? Dann würden sie sehr irren. Jeder geregelten Thätigkeit des Menschen, in leiblicher wie in geistiger Hinsicht, liegen feste Gesetze und Regeln zu Grund. Der nicht denkende Mensch bekümmert sich nicht um die Gesetze seiner leiblichen und geistigen Thätigkeiten und Functionen, wohl aber der denkende, welcher vor allen Dingen sich selbst zu begreifen wünscht. Deshalb wünscht er auch über die Regeln des Lesens Aufschluß zu erhalten. — Der gesammte Unterricht im Lesen ist, wie jeder fortlaufende abgestufte Unterricht, einem Baume zu vergleichen mit Wurzel, Stamm, Aesten und Zweigen. Unten an der Wurzel des Leseunterrichts haben in den letzten Jahrzehnten rüstige Forscher gearbeitet und nachgegraben: Olivier, Kempelen, Krug, Stephani, Kawerau und Andre. Weniger ist an den Zweigen und an der Krone des Lesebaums gearbeitet worden. Meinte man etwa, daß es zur Gesundheit des Baumes, also auch der Krone, hauptsächlich auf eine gesunde Wurzel ankomme, daß es, sei sie nur vorhanden, an dem Laubschmucke und der Fülle des nach

dem Himmel Strebenden nicht fehlen und reife Früchte sich unfehlbar bilden würden? Man hatte nicht ganz Unrecht, aber doch zum Theil. Denn die Verbesserung des Leseunterrichts in seinen Elementen fördert zuerst und hauptsächlich nur die Fertigkeit des Lesens, auch die Richtigkeit desselben in Erzielung größerer Richtigkeit und Deutlichkeit der einzelnen Laute, und damit auch einigermaßen das Verständniß des Gelesenen. Aber doch ist es sehr wahr, daß auch der geübteste Lautirschüler noch nicht deswegen versteht was er liest, noch nicht deswegen, weil er richtig lautirt, auch die Sätze und Perioden richtig lies't und versteht; wahr, daß auch er, wie jeder Schüler der Anleitung zum richtigen Lesen bedarf. Man halte nur immer den Gedanken fest, daß das Lesen nicht Zweck an sich, nur Mittel ist, nämlich Mittel zum Verstehen dessen, was geschrieben und gedruckt ist. Dieses, das richtige Verstehen des Gelesenen, ist die Krone und die Frucht an dem Lesebaume. Es ist Zeit, daß wir ihrer Bildung unsre Aufmerksamkeit widmen. Die in den Zweigen nisten und wohnen, fördern dann mit denen, welche der Wurzel nachgraben, einen und denselben Zweck.

Hier ist nun besonders ein Zweifaches zu thun. Das Erste, die Anleitung zum richtigen Verstehen dessen, was der Schüler lies't. Ich habe dazu im ersten und zweiten Hefte dieser Zeitschrift einen Beitrag geliefert. Das Andere, die Anleitung zur richtigen Betonung des zu Lesenden. Dieses Zweite ist zwar größtentheils eine natürliche Folge des Ersten. Wer versteht, was er lies't, wird in der Regel auch richtig betonen. Aber die Anleitung zur richtigen Betonung des Lesestoffes befördert auch umgekehrt das Verstehen des Inhaltes. Beide stehen mit einander in Wechselwirkung, fördern einander wechselseitig. Deswegen halte ich es nicht für unnütz, sondern für wichtig, den Regeln über die richtige Betonung der Silben, Wörter und Sätze nachzudenken, und das Ergebniß meines Nachdenkens meinen Lesern mitzutheilen. Dieses ist gegenwärtig meine Absicht. Bisher beruhte diese Sache fast einzig auf Nachahmung und Uebung. Der Lehrer las dem Schüler die Silben, Wörter und Sätze vor, der Schüler las nach. Der Lehrer machte den Schüler auf den richtigen Ton aufmerksam, verbesserte den fehlerhaften. Regeln kannte man nicht; daher gab man auch keine Regeln, oder so gut, wie keine.

Digitized by Google

Ich sage nicht, daß man nach der Mittheilung des Folgenden jenes meiden und dieses thun solle. Vielmehr wird auch fernerhin die richtige Betonung des Lesestoffes in den Schulen hauptsächlich eine Sache des Vor- und Nachmachens bleiben. Aber wenn auch die Regeln dem Schüler selbst nicht mitzutheilen sein sollten, so soll der Lehrer sie doch kennen. Er weiß dann das Warum seines Verfahrens, und die Beantwortung dieses Warum wird ihn selbst in dem Vorlesen fester und richtiger leiten, als wenn er sich und seine Schüler einzig und allein dem Gefühle überläßt.

Indem ich nun im Begriff bin, zur Sache selbst überzugehen, bemerke ich noch ausdrücklich, daß ich ganz und gar nicht der Meinung bin, überall Neues und unbedingt Wahres mitzutheilen. Wie wäre jenes bei einer so alten Kunst, wie das Lesen ist, möglich? Und daß dieses nicht ist, trage ich lebendig im Bewußtsein. Statt der Vollendung der Sache selbst, will ich nur mehr anregen und anleiten, das Nachdenken meiner Leser wecken und zur weiteren Erforschung der Sache Veranlaßung geben. Die Vollendung der Unterrichtsmethoden ist nicht Sache des Einzelnen, sondern Sache der Gattung und der Gesammtheit. Ueberdies hat die vorliegende Sache auch ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten, wie fast Alles, was einem so großen und tiefen Gegenstande, wie die Sprache ist, angehört. Daher mache man an das Nachfolgende nicht die Anforderung absoluter Vollständigkeit und unbedingter Richtigkeit, welche ich nicht verspreche und nicht einmal anstrebe. —

Meiner Absicht gemäß beschäftigen wir uns also nun mit der Untersuchung: mit welchem Tone sollen wir, wenn wir richtig lesen wollen, die Silben, Wörter und Sätze der deutschen Sprache lesen? Wir unterscheiden bekanntlich an dem Tone der Stimme, mit welchem gesprochen und gelesen wird, L ä n g e und K ü r z e, H ö h e und T i e f e, S t ä r k e und S c h w ä c h e. Länge und Kürze des Tones beziehen sich auf das Zeitmaaß, in welchem einzelne Laute und Silben gelesen werden. Davon verschieden sind Höhe und Tiefe des Tones. Der lange Laut und die lange Silbe können sowohl hochtonig als tieftonig gelesen werden. Unter Stärke und Schwäche des Tones verstehen wir den relativen Grad der Kraft, mit welcher wir die einzelnen Silben, Wörter und Sätze aussprechen. Beide vereinigen sich möglicher Weise mit Länge und Kürze, mit Höhe und

Tiefe. Eine Silbe kann stark, lang und hoch, aber auch stark, kurz und hoch, stark, kurz und tief ausgesprochen werden. Wir brauchen daher zur Erreichung des vorliegenden Zweckes diese Momente nicht von einander zu unterscheiden. Ohnedieß gehört die Betrachtung über Länge und Kürze der Silben mehr in die Verslehre, Höhe und Tiefe derselben wird stets mehr eine Sache der Uebung und Nachahmung bleiben. Doch finden letztere Momente auch die gehörige Berücksichtigung in dem Folgenden, in Verbindung mit der Stärke und Schwäche des Tones, womit wir es hier hauptsächlich zu thun haben.

Unsere Frage: mit welchem Tone sollen die Theile der Rede gelesen werden, berücksichtigt daher zunächst die Schwäche und Stärke des Tones in Verbindung mit der Höhe und Tiefe. Wir nennen beides in Verbindung den Ton. Der Accent hat es hauptsächlich mit der Stärke und Schwäche oder mit der Kraft der Stimme zu thun. Derselbe gehört also mit zu unsrer Untersuchung. Wir entledigen uns derselben, wenn wir die Frage beantworten: welche Theile der Rede müssen den Haupt-, welche den Nebenton erhalten? Welche Theile sind hauptsächlich durch den Ton hervorzuheben und zu bezeichnen? Wo muß der Ton der Stimme sich heben, wo sich senken? Letzteres findet hauptsächlich im Satze seine Anwendung.

Vor allen Dingen sehen wir uns nach einem Princip oder nach einem obersten Satze um, welcher in allen Fällen als Richtschnur und oberste Regel zu befolgen ist. Unsere Sprache ist eine accentuirende oder logische Sprache. Sie hebt diejenigen Theile der Rede vorzüglich durch den Ton heraus, welche die wichtigsten sind, d. h. diejenigen, welche vorzugsweise den Sinn und die Bedeutung dessen, was ausgedrückt werden soll, enthalten. Was in der Vorstellung des Sprechenden das Wichtigste ist, wird auch vorzugsweise durch Stärke des Tones heraus gehoben. Dieses ist der oberste Grundsatz, das Princip der Rede des Deutschen. Aus ihm fließt die oberste Regel: Hebe diejenigen Redetheile, welche hauptsächlich den Sinn dessen, was du ausdrücken willst, enthalten, durch den Ton heraus, und sprich alles Uebrige mit weniger Nachdruck aus!

Das Verhältniß der Stärke und Schwäche, mit welcher die einzelnen Redetheile ausgesprochen werden, richtet sich also nach dem relativen Grade ihrer Wichtigkeit; das Bedeutungsvollste erhält den Hauptton, das weniger Bedeutungsvolle einen geringeren Ton, geringere Tonfülle oder Tonstärke, das am wenigsten Wichtige den schwächsten Ton. Aus diesem Grundsatze folgt, daß jeder Theil der menschlichen Rede den Hauptton enthalten kann, sowohl ein einzelner Laut, wie eine einzelne Silbe, ein einzelnes Wort, ein einzelner Satz, eine einzelne Periode u. s. w. Dann folgt daraus, daß nur derjenige beim Lesen das richtige Verhältniß der Tongebung berücksichtigen kann, welcher weiß, was durch die Wörter ausgedrückt werden soll. Ohne Verständniß des zu Lesenden ist es unmöglich, mit dem richtigen Tone zu lesen.

Daß jeder Theil der Rede den Hauptton erhalten könne und müsse, zeigen folgende Beispiele.

1. Der Grundlaut. Singet nicht lo, sondern la! Es heißt nicht Voter, Moter, sondern Vater, Mutter. Lies nicht Gefihl sondern Gefühl, nicht Spriche, sondern Sprüche, nicht leute, sondern leite, nicht Leite, sondern Leute; u. s. w.
2. Der Mitlaut. Sprich nicht Dot, sondern Tod, nicht Dhier, sondern Thier, nicht wek, sondern weg, nicht Ganz, sondern Gans, nicht gans, sondern ganz; u. s. w.
3. Jede Silbe und jedes Wort. Die Kinder sollen nicht verzogen, sondern erzogen werden. Du sollst die Thüre nicht aufschließen, sondern sie zuschließen. Man sagt nicht: er begab sich in der Kirche, sondern: er begab sich in die Kirche. — Ich liebe fleißige Schüler sehr. Ich liebe fleißige Schüler sehr. Ich liebe fleißige Schüler sehr. Ich liebe fleißige Schüler sehr. Ich liebe fleißige Schüler sehr.
4. In einer zusammenhängenden Reihe von Sätzen wird derjenige, in welchen vorzugsweise der Sinn des Redenden niedergelegt ist, durch Stärke des Tones hervorgehoben, wie bekannt ist.

Wir gehen nun zur Bestimmung des Tones der Silben in ein- und mehrsilbigen Wörtern, der Wörter in Sätzen, und der Sätze im zusammengesetzten Satze über. Im ersten Falle haben wir ein- und mehrsilbige Wör-

ter, abgeleitete und zusammengesetzte Wörter zu unterscheiden.

A. Das einsilbige Wort.

Einsilbige Wörter, welche ohne Zusammenhang neben einander stehen, wie z. B. in den ersten Lesebüchern, werden alle mit dem Haupttone gelesen. Haus, Fürst, ein, der, als, wenn, man, wir, es.

B. Das mehrsilbige Wort.

Nach der obersten Regel erhält diejenige Silbe, in welcher vorzugsweise der Begriff, die Vorstellung, der Inhalt des Wortes liegt, den Hauptton, die übrigen den Nebenton, nach Verhältniß ihrer Wichtigkeit. In den abgeleiteten Wörtern liegt der Hauptbegriff in der Stammsilbe, in den zusammengesetzten Wörtern in dem Bestimmungsworte, nicht in dem Grundworte.

Daraus fließen die Regeln:

Betone in den abgeleiteten Wörtern vorzugsweise die Stammsilbe! Betone in den zusammengesetzten Wörtern vorzugsweise das Bestimmungswort.

Beispiele. a) Geben, leben, stehen, begabt, Gebet, gebet, beliebt, gestanden, vergeben, bestehen, vergnügen, ordentlich; u. s. w. Ausnahme: lebendig.

b) Strumpfband, Glücksrad, Rathhaus, Großfürst, Hochmuth, Tugendheld, Lebensgut, Essigsieder, Strumpfbandwirker, Vaterlandsvertheidiger, Ober-Weg-Inspektor; u. s. w.

Da das Bestimmungswort in der Regel vor dem Grundworte steht, so muß in der Regel das erste der Wörter, aus welchen das zusammengesetzte Wort besteht, betont werden. Das Grundwort ist hier als eine Nachsilbe anzusehen, und also in der Aussprache zu behandeln.

Zwei Umstände sind hier nicht zu übersehen:

1) die allgemeine Regel: betone vorzugsweise denjenigen Redetheil, welcher die Hauptbedeutung enthält. Also je nach dem Sinne: übersetzen und übersetzen, umgehen, umgehen.

Zur Unterscheidung kann man hier auch die Regel aufstellen: Ist in zusammengesetzten Zeitwörtern das erste Wort (in den zusammengesetzten Zeitformen) von dem zweiten trennbar, so erhält dasselbe den Hauptton; ist es nicht

vom zweiten trennbar, so erhält es den Nebenton. Also: Der Schiffer setzte uns über; folglich übersetzen. Jener Gelehrte übersetzte den Virgil; folglich übersetzen.

2) Die Regel: betone vorzugsweise das Bestimmungswort in zusammengesetzten Wörtern, hat Ausnahmen. Der Sprechgebrauch muß berücksichtigt werden.

Beispiele: Kölnischwasser, Sauerklee, Waffenstillstand, Feldmarschall, Sonnenaufgang, Burgemeister (in Norddeutschland spricht man Burgemeister), Kindeskind.

Es ist immer der Fall, wenn das Bestimmungswort die zweite Stelle einnimmt, wenn Grund- und Bestimmungswort also ihre Stelle gewechselt haben. Es gilt dann hier auch wieder die Hauptregel: betone das Bestimmungswort, auch wenn es hinten steht.

Beispiele: Prinzregent, welches eigentlich Regentprinz heißen müßte; Fürstbischof, Hanswurst, richtiger Wurzthans, d. h. ein Hans, der wie eine Wurst aussieht.

C. Der nackte einfache Satz.

1) Die Betonung des ganzen Satzes.

Jeder nackte einfache Satz wird wie ein Wort, ohne Unterbrechung und ohne Pause gelesen. Derselbe gilt gleich einem Begriffe. Daher darf zwischen den Wörtern desselben nicht pausirt werden. Wer also zwischen den Wörtern desselben pausirt, begeht einen Fehler.

Beispiele: Der Himmel ist blau. Das Meer ist tief. Klein ist die Maus. Ist das Wetter schön? Legte sich doch der Wind! Nicht: Der Himmel — ist blau; oder: der Himmel ist — blau. Noch weniger: Der — Himmel ist blau; sondern in einem weg: DerHimmelistblau.

Wenn wir die Eintheilung der Sätze in erzählende, fragende, befehlende, wünschende beibehalten wollen, so müssen wir die Betonung dieser 4 Satzarten angeben.

Der erzählende Satz wird so gelesen, daß die Stimme gegen das Ende des Satzes allmählig, nicht plötzlich, sinkt. Das letzte Wort des erzählenden Satzes wird so gelesen, daß die Stimme mit ihm ganz zur Ruhe kommt. Die Höhe des Tones, mit welchem das erste und letzte Wort gelesen werden muß, ist bei verschiedenen Menschen und bei einem Menschen in verschiedenen Zeiten verschieden. Es läßt sich

nichts weiter darüber sagen, als daß der Ton allmählig sinkt und die Stimme endlich zur Ruhe kommt. Da die meisten Sätze der menschlichen Rede erzählende Sätze sind, so ist also *Tonsenkigkeit* der allgemeine Charakter der gesprochenen Sätze.

Der Ton des *befehlenden* Satzes ist gerade der umgekehrte des erzählenden Satzes. Am Anfange des Satzes ist der Ton am tiefsten, dann hebt er sich allmählig. Beispiele: Komm her! Geh hin! Bring das Buch! Arbeite fleißig! u. s. w.

Der Ton des *wünschenden* Satzes ist *tonsenkig*, wie der des erzählenden Satzes, doch mit dem Unterschiede, daß der Ton des wünschenden Satzes nicht, wie bei dem erzählenden Satze, gleich von Anfang an sinkt, sondern erst am Ende; dann aber plötzlich. Vom Anfange bis gegen das Ende behält der Ton ungefähr einerlei Höhe; dann aber tritt ein plötzliches Fallen ein. Beispiele: Schiene die Sonne doch! Wärest du doch hier! Wäret ihr doch alle fleißig! Möchten alle Menschen glücklich sein! u. s. w.

Der Ton des fragenden Satzes hebt sich, wie der Ton des befehlenden Satzes, am Ende, aber mit dem Unterschiede, daß er von Anfang bis gegen das Ende ungefähr einerlei Höhe behält, dann aber plötzlich steigt. Der Ton des fragenden Satzes verhält sich also zu dem Tone des befehlenden, wie der Ton des wünschenden zu dem Tone des erzählenden Satzes. Beispiele: Kommst du? Gehst du hin? Bringst du mir das Buch? u. s. w.

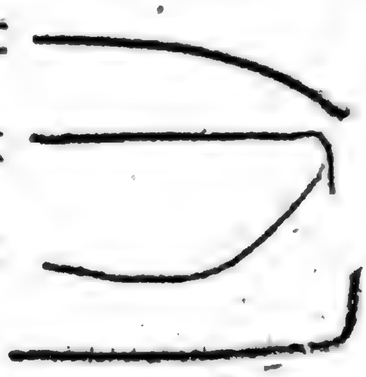
Wir sprechen also, wenn nicht andere Verhältnisse es anders gebieten, auf welche hier keine Rücksicht genommen werden kann, zwei Satzarten mit sinkendem, die beiden andern mit sich hebendem Tone aus. In jenem Falle sinkt der Ton entweder von Anfang an, oder erst am Ende; in diesem Falle hebt sich der Ton entweder von Anfang an, oder erst am Ende. Folglich können wir diese Verschiedenheiten also darstellen:

Der Ton des erzählenden Satzes =

— — — wünschenden — =

— — — befehlenden — =

— — — fragenden — =



2) Die Betonung der einzelnen Theile des nackten einfachen Satzes.

Die Haupttheile des Satzes sind bekanntlich Subject, Copula und Prädikat, oder Subject und Prädikat. Es fragt sich nun, welcher dieser 2 oder 3 Satztheile den Hauptton erhält. Die Antwort ist: derjenige, welcher den Hauptbegriff enthält. Allerdings; Hauptbegriff aber kann jeder Satztheil sein, worüber sich im Allgemeinen nichts angeben läßt. Solches kann nur aus dem Zusammenhange, in welchem der einfache Satz mit den übrigen Sätzen steht, erkannt werden. Wir müssen also hier von jedem möglichen Zusammenhange absehen, und den nackten einfachen Satz isolirt für sich betrachten. Welches ist nun in einem solchen Satze der Hauptbegriff?

Hier stoßen wir auf sehr verschiedene Ansichten. Der eine Grammatiker sieht den Gegenstand, von welchem im Urtheile etwas ausgesagt wird, also im Satze dessen Darsteller, das Subject, als die Hauptsache an; einem Anderen erscheint die Aussage, als dasjenige, was ausgesagt wird, folglich im Satze das Prädicat das Wichtigste; ein Dritter hält die Verbindung beider zu einer Einheit, also im Satze die Copula für das Wesentlichste. Welche von diesen 3 einander widersprechenden Ansichten ist die richtige? Diese Frage ist wirklich so leicht nicht zu beantworten und zu begründen.

Die meisten Grammatiker haben bisher das Subject als den wesentlichsten Satztheil angesehen, schon aus dem Grunde, weil das Subject in der gewöhnlichen Rede die erste Stelle im Satze einnimmt. Nach ihrer Ansicht steht im Satze das wichtigste immer voran, und als Zweck der Wortversetzung wird angegeben, nicht nur, daß dadurch das eine oder andere Wort als besonders bedeutend herausgehoben werden solle, sondern auch, daß dasjenige Wort vorzugsweise herausgehoben werde, welches in die Stelle des Subjectes trete. So wenig ich nun im Allgemeinen den angegebenen Zweck der versetzten Wortfolge bestreiten will, so wenig will es mir einleuchten, daß der erste Theil des Satzes der Haupttheil des Satzes sei, daß ein Satztheil dadurch, daß man ihm die erste Stelle im Satze einräume, als der bedeutungsvollste im Satze erscheine, und eben so wenig kann ich mich davon überzeugen, daß das Subject des Satzes der Hauptsatztheil sei. Nach meiner Meinung

muß eine logische Sprache — und für eine solche ist unsere Muttersprache immer gehalten worden — ganz den Gesetzen des menschlichen Denkens und der geistigen Ausbildung gemäß verfahren. Im Denken und in der Ausbildung aber knüpft man an das Bekannte das Unbekannte, an das Nahe das Entfernte, an das Alte das Neue, nicht umgekehrt an das Unbekannte das Bekannte, an das Neue das Alte, an das Entfernte das Nahe.

Solches wäre die verkehrte Weltordnung, und es würde dadurch, daß man an das Neue und Unbekannte das Alte und Bekannte erst anreihen wollte, eine völlige Abschwächung des Sprechenden und Hörenden entstehen

Wenn man spricht, so will man stets demjenigen, zu welchem man spricht, etwas mittheilen, was derselbe noch nicht weiß. Diese Mittheilung des Unbekannten, Neuen ist der Zweck des Sprechens. Nun bricht man diese Mittheilung nicht ohne Vorbereitung und Uebergang vom Zaune, sondern man reiht das Mitzutheilende an bekannte Gegenstände an. Man geht also vom Bekannten aus, und schreitet von demselben zum Unbekannten fort, ganz der Entwickelung des menschlichen Geistes gemäß, welche darin besteht, daß man das Fremde, Zu-Lernende an dasjenige, was bereits unser Besitz- und Eigenthum geworden ist, anreiht, und jenes durch dieses klar macht und begreift. Deswegen wird auch eine logische Sprache, welche sich möglichst eng und genau an die Gesetze des menschlichen Geistes anschließt, vom Bekannten ausgehen, und an dieses das Unbekannte anreihen. Beim Sprechen ist begreiflicher Weise jenes das Unwichtigere, dieses das Wichtigere. Ich halte das Subject des Satzes, welches in der Regel die erste Stelle einnimmt, für den weniger wichtigen, das Prädikat dagegen für den wichtigeren Satztheil, oder vielmehr, um mich bestimmter und allgemeiner auszudrücken: aus den bisher entwickelten Gründen ist derjenige Satztheil der wichtigste, welcher die letzte Stelle des Satzes einnimmt, und die Versetzung der Wörter hat keinen andern Zweck, als dasjenige Wort herauszuheben, welchem die letzte Stelle des Satzes eingeräumt wird. Ich weiß sehr wohl, daß mit diesen Behauptungen die Lehre von der Topik (Wort- und Satzstellung) nicht übereinstimmt; allein nach meiner Ansicht kann es nicht anders sein, als ich angegeben habe. Wenn die deutsche Sprache das Wichtigste des Satzes voran-

stellte, so würde sie ganz unlogisch verfahren. Sie thut dies aber auch wirklich nicht.

Die Erfahrung bestätigt mir diesen Satz. Denn mein Ohr hört bei der Aussprache der gewöhnlichen nackten Sätze, in welchen nicht aus besonderen Gründen irgend ein Satztheil herausgehoben werden muß, denjenigen Satztheil am stärksten betonen, welcher an's Ende gestellt ist. Beispiele: Der Himmel ist blau. Die Rose ist roth. Der Baum ist eine Pflanze. Die Sonne scheint. Das Pferd wiehert; u. s. w. In diesen Beispielen wird zuverläßig immer das Prädikat durch den Ton herausgehoben. Will man aber das Subject herausheben, so wird dasselbe an die Stelle des Prädikats gesetzt. Beispiele: Blau ist der Himmel. Roth ist die Rose. Es scheint die Sonne. Grün ist das Blatt. Es brauset der Wind; u. s. w. Nach meiner Ansicht muß also die Lehre der Topik über die Wortversetzung in der angegebenen Hinsicht ganz umgekehrt werden. Ich bin überhaupt der Ueberzeugung, daß in der deutschen Sprache das Wichtigste die letzte Stelle einnimmt. Hier kann ich diese Ansicht nur andeuten. — Ich mache nun von dem Bisherigen auf unsren vorliegenden Gegenstand die Anwendung. Derjenige Satztheil, welcher die letzte Stelle einnimmt, ist der wichtigste, weil wir in der deutschen Sprache demjenigen die letzte Stelle einräumen, welcher uns als das Wichtigste erscheint, ganz den Gesetzen des Denkens gemäß.

In der Regel, in der sogenannten geraden Wortfolge, enthält das Prädikat den Hauptbegriff. Dasselbe ist daher auch, wenn es, wie gewöhnlich, die letzte Stelle einnimmt, mit dem Haupttone zu lesen. Nimmt aber das Subject die letze Stelle ein, so erhält dieses den Hauptton; die Copula nie.

Beispiele: Das Wasser ist flüssig. Das Wasser fließt. Das Wasser ist ein Element. — Flüssig ist das Wasser. Es fließt — das Wasser. Ein Element ist das Wasser. — Ist das Wasser flüssig? Ist flüssig das Wasser? Wäre doch das Wasser flüssig! Wasser, sei flüssig!

Als Hauptregel über das Verhältniß der Betonung der drei wesentlichen Theile des nackten einfachen Satzes gilt also diese: Betone vorzugsweise den hinten stehenden Satztheil. Eine Ausnahme von dieser Regel scheint der mit dem Prädikate beginnende Fragesatz zu machen,

in welchem die Copula das Prädikat an sich gezogen hat. Z. B.: Fließt das Wasser? In diesem Falle muß allerdings das erste Wort den Hauptton erhalten, allein auch nur deßwegen, weil es aus Copula und Prädikat besteht, welches letztere ohne diese Zusammenziehung die letzte Stelle einnimmt: Ist das Wasser fließend?

In der Regel also, wenn die Wörter in der sogenannten natürlichen Wortfolge an einander gereiht sind, erhält das Prädikat den Hauptton. Es ist dieses ganz dem natürlichen Gedankenlaufe gemäß. Gewöhnlich ist der Gegenstand, über welchen geurtheilt und gesprochen wird, bekannt, sowohl dem Redenden, als dem Hörenden, sowohl dem Schreibenden, als dem Lesenden; die Urtheile, welche über diesen Gegenstand gefällt werden, sind das Neue, Mitzutheilende, sind die Vielheit zu der Einheit. Deswegen nennt man zuerst den bekannten Gegenstand, und knüpft an ihn den dem Andern mitzutheilenden neuen Gedanken. Wie schwerfällig, ermüdend und schleppend müßte nicht die Rede sein, wenn es sich anders verhielte, wenn nämlich in dem Gefolge des Neuen und Unbekannten das Allbekannte sich wie ein lästiger Troß hinten nachschleppte. Umgekehrt aber geht die Entwickelung ihren ruhigen Gang, mit dem Verlauf der Sache die Aufmerksamkeit immer mehr und mehr spannend.

D. Der ausgebildete einfache Satz.

Wie in dem nackten einfachen Satze jeder Satztheil, jedes Wort, ja jede Silbe und jeder Laut den Hauptton erhalten kann, wenn auf ihm die Hauptvorstellung ruht, eben so ist es in dem ausgebildeten Satze. Natürlich läßt sich darüber im Allgemeinen gar keine Bestimmung treffen, da dieses nur aus dem Zusammenhange erkannt werden kann. Im Sprechen wird das Wichtigste durch den Ton herausgehoben; das Wichtigste des Geschriebenen und Gedruckten erkennt man aus dem Zusammenhange, aus der Bedeutung, gegenseitigen Beziehung und Stellung der Wörter. Wir gehen nun zur Betrachtung des Wesentlichsten im ausgebildeten einfachen Satze über.

Was früher über das Verhältniß der drei Haupttheile des Satzes und ihre Betonung gesagt wurde, wird als bekannt vorausgesetzt. Hier beschäftigen wir uns mit dem Verhältnisse des Tones der Bestimmer der einzelnen Satztheile zu dem Tone der Satztheile selbst. Welches die mög-

lichen Bestimmer des Subjectes, des Prädikates und der Copula seien, wird als bekannt vorausgesetzt, wenigstens hier nicht näher erläutert.

Der größeren Deutlichkeit wegen wollen wir die aufzustellenden Regeln jedesmal aus Beispielen entwickeln.

I. Die Bestimmer des Subjects.

1. Der (sogenannte) Artikel, der bestimmende und nicht bestimmende.

Beispiele: Winde brausen. Die Winde brausen. — Hunde heulen. Ein Hund heult. — Blumen verblühen. Die Blumen verblühen. Eine Blume verblüht.

Regel. Der Artikel bekommt als Bestimmer des Subjects nie den Hauptton, sondern einen schwachen Nebenton, gleich einem schwachen Vorschlage in der Musik. Erfordern die mit einem Subjecte verbundenen Wörter der, die, das, ein, eine, ein den Hauptton, so sind sie nicht Artikel, sondern vorausdeutende Fürwörter und Zahlwörter.*)

2. Das Zahlwort.

Beispiele: Einige (manche, wenige) Vögel nisten im Winter. Viele Menschen verfehlen ihre Bestimmung. Alle Menschen sind mit Vernunft begabt. Vierhundert Bürger starben den Heldentod. Dreißig Groschen sind ein Thaler. Zehn Reisende sind im Schnee erfroren.

Regel. Das Zahlwort (als Bestimmer des Subjects) wird entweder mit dem Subjecte gleich oder stärker betont. Jenes, wenn der Nachdruck nicht auf dem Zahlworte, dieses, wenn, wie es in der Regel der Fall ist, der Nachdruck auf dem Zahlworte ruht. Im ersten Falle wird das

---

*) Der gewöhnlichen Ansicht gemäß ist der sogenannte Artikel oben als Bestimmer des Subjects aufgestellt worden. Richtiger dürfte es wohl sein, dieses zu verneinen. Jeder Gegenstand, von welchem etwas ausgesagt werden soll, muß als selbstständig gedacht werden; folglich muß diese Selbstständigkeit auch ausgedrückt werden. Dieses thut der Artikel. Derselbe gehört also zum Wesen des Subjects, also zum Wesen des Satzes. Er kann also hiernach eigentlich nicht als Bestimmer des Subjects angesehen werden.

Zahlwort mit dem dadurch bestimmten Subjecte wie ein Wort gelesen, in gleich starkem, gleich hohen Tone.

3. Das Fürwort (das hinzeigende).

Beispiele: Diese Feder schreibt gut. Jenes Buch ist alt.

Regel. Das hinzeigende Fürwort erhält als Bestimmer des Subjects mit demselben entweder gleichen oder stärkeren Ton.

Allerdings kann auch das Subject selbst den Hauptton erhalten. Es kommt auf die Schattirung des Gedankens an. Dieselben Wörter in derselben Reihenfolge drücken denselben Gedanken aus; z. B.: diese Feder schreibt gut. Bei der Bestimmung des Verhältnisses des Tones des Subjectes »Feder« und seines Bestimmers »diese« kommt es darauf an, welcher von beiden Redetheilen für den Sprechenden das wichtigere ist. War vorher schon von anderen Dingen, welche gut schreiben, die Rede, und soll nun dasselbe Prädikat »gut schreiben« auch einer Feder, auf welche zugleich und nebenbei hingewiesen wird, beigelegt werden, so erhält das Wort »Feder« als Darsteller des Hauptbegriffes den Hauptton: diese Feder schreibt gut. War aber vorher schon von gut oder schlecht schreibenden Federn die Rede, und soll nun ausgesetzt werden, daß irgend eine bestimmte, welche der Anschauung räumlich bezeichnet wird, gut schreibe, so enthält »diese« den Hauptbegriff, und man spricht: diese Feder schreibt gut. War aber weder das Eine, noch das Andere ausdrücklich vorhergegangen, so erhalten beide einerlei Ton: diese Feder schreibt gut.

4. Das Eigenschaftswort.

Beispiele: Liebliche Veilchen duften. Das liebliche Veilchen duftet. Blühende Rosen prangen. Die leichte Feder fliegt Die glänzenden Sterne prangen am Himmel. Der rollende Donner kracht. Der einschlagende Blitz zerstört. Kaltes Wasser gefriert. Festes Wasser heißt Eis.

Regel. Wenn das Eigenschaftswort ein unwesentliches, zum Begriffe des Subjects nicht nothwendig gehöriges, in demselben schon liegendes Merkmal bezeichnet, so erhält es mit dem Subjecte gleichen oder etwas weniger Ton; wenn es aber, wie in jeder genauen Rede, nicht weggelassen werden kann, also

zur Bezeichnung desjenigen Begriffes, welchem die Aussage beigelegt wird, nothwendig ist, so erhält es stärkeren Ton.

Jenes ist von den vorigen Beispielen der Fall in: Liebliche Veilchen duften — Das liebliche Veilchen duftet — Blühende Rosen prangen — Die leichte Feder fliegt — Die glänzenden Sterne prangen am Himmel — Der rollende Donner kracht. Denn alle Veilchen sind lieblich, alle Rosen blühen, jede Feder ist leicht, u. s. w., weshalb diese Eigenschaftswörter auch weggelassen werden können.

Dieses ist der Fall in: Der einschlagende Blitz zerstört — Kaltes Wasser gefriert — Festes Wasser heißt Eis. Denn nur der einschlagende Blitz zerstört; nur das kalte, kein anderes Wasser, gefriert; nur das feste Wasser heißt Eis.

5. Der Genitiv.

Beispiele: Die Farbe des Himmels ist blau. Des Himmels Farbe ist blau. — Die Gelehrigkeit des Hundes ist groß. Des Hundes Gelehrigkeit ist groß.

Regel. Das Verhältniß des Tones des Subjects zu dem Tone des bestimmenden Genitivs richtet sich nach der Stellung desselben. Steht der Genitiv hinter dem Subjecte, so erhält er den stärkeren Ton; steht der Genitiv vor dem Subjekte, so erhält er den schwächeren Ton. Also: die Farbe des Himmels ist blau — des Himmels Farbe ist blau.

Für die dem bestimmenden Genitiv zu gebende Stellung gilt also die Regel: Ist der Genitiv die Hauptvorstellung, so stelle ihn hinter das Dingwort, welches durch ihn bestimmt wird; ist er nicht die Hauptvorstellung, so stelle ihn vor das Dingwort!

»Des Lebens Aengsten, er wirft sie weg.«

Zusammengesetzte Dingwörter, deren Bestimmungswort sich auch, ohne Aenderung des Sinnes, durch den Genitiv auflösen läßt, müssen also so aufgelöset werden, daß der Genitiv hinter das Grundwort zu stehen kommt. Beispiele: Der Landesvater = der Vater des Landes, nicht: = des Landes Vater — der Sonnenstrahl = der Strahl der Sonne, nicht: = der Sonne Strahl — die Hausthüre = die Thüre des Hauses, nicht: = des Hauses Thüre.

Denn in den zusammengesetzten Wörtern enthält das Bestimmungswort den Hauptbegriff, wie der hinten stehende Genitiv. Also muß, bei der Auflösung, jenes in diesen verwandelt werden. Es folgt daraus noch ferner, daß die zusammengesetzten Wörter nicht aus der Verbindung eines vor dem Grundworte stehenden Genitivs entstanden sind; Hausthüre ist nicht entstanden aus: des Hauses Thüre.

6. Das Adject (das Adverb).

Beispiele: Das Eis am Fenster schmilzt. Die Kuh im Stalle brüllt. Der Mann vor der Thüre wartet. Der Ofen dort glüht.

Regel. Das Adject, welches das Subject bestimmt, erhält mehr Ton, als das Subject. Beide werden schnell hinter einander ausgesprochen. Jede Pause zwischen denselben ist ein großer Fehler.

7. Der Infinitiv.

Beispiele: Die Kunst zu schreiben ist nützlich. Das Vermögen zu sprechen ist wichtig. Die Fähigkeit zu denken ist dem Menschen angeboren.

Regel. Der das Subject bestimmende Infinitiv erhält den Hauptton. Man spricht nicht: Die Kunst zu schreiben, sondern die Kunst zu schreiben.

Unter den vorstehenden Nummern haben wir überall nur die Fälle betrachtet, wenn das Subject von einem Bestimmer begleitet ist, und auf den allenfalls noch dabei stehenden Artikel keine Rücksicht genommen. Nun können aber mehrere der angegebenen Bestimmer das Subject zugleich bestimmen, zwei, drei und mehrere zugleich. Ohne hier auf combinatorische Weise alle möglichen Fälle aufzustellen, begnügen wir uns mit denen, welche zur Aufstellung der Regel erforderlich sind. Beispiele: Dieser (jener) glänzende Stern heißt Sirius. Diese sieben Sterne bilden den Orion. Dieser schöne glänzende Stern heißt Sirius. Diese sieben großen Sterne bilden den Orion. Das kleine blaue Veilchen duftet. Das blaue kleine Veilchen duftet. Das schöne, liebliche Veilchen duftet. Der große reiche Mann ist gestorben. Der reiche große Mann ist gestorben. Der reiche,

große Mann ist gestorben. Der große, reiche Mann ist gestorben.

In diesen Beispielen müssen die Fälle, in welchen mehrere Eigenschaftswörter vorkommen, von denen, in welchen dieses nicht der Fall ist, unterschieden werden. Kommen mehrere Eigenschaftswörter vor, so muß man zusehen, ob beide sich unmittelbar auf das Subject beziehen, in welchem Falle beide gleichwerthig, einander nebengeordnet sind; oder ob sich das eine auf das andere, oder besser auf den durch das Subject und das andere Eigenschaftswort bezeichneten Begriff bezieht, in welchem Falle das eine Eigenschaftswort dem andern untergeordnet ist. Im ersten dieser beiden letzten Fälle ist die Stellung der Eigenschaftswörter willkührlich, indem sie, ohne Aenderung des Sinnes, ihre Stellung wechseln können. Man pflegt sie durch ein Komma von einander zu trennen, und man kann, ohne Aenderung des Sinnes, für das Komma das Wörtchen »und« einschieben. Für solche gleichwerthige, einander nebengeordnete, durch Komma oder Kommata von einander getrennte Eigenschaftswörter gilt die Regel: man betone sie gleich stark, überhaupt gleich. Der Ton behält, bei dem Aussprechen derselben dieselbe Höhe und Stärke.

Beispiele: Das schöne, liebliche Veilchen = das liebliche, schöne Veilchen = das schöne und liebliche Veilchen = das liebliche und schöne Veilchen. — Gesunde, saftreiche, angenehme Früchte, u. s. w.

Wenn aber die Eigenschaftswörter das zweite Verhältniß bezeichnen, also das eine dem andern untergeordnet ist, so können sie, ohne Aenderung des Sinnes, ihre Stellung nicht mit einander wechseln; das dem Subjecte am nächsten stehende ist dem entfernteren untergeordnet, hat eine kleinere Sphäre, ist dem Subjecte zuerst und am innigsten einverleibt. Das entferntere bezieht sich auf den durch das Subject und das ihm am nächsten stehende Eigenschaftswort ausgedrückten vereinigten Begriff. Für diesen Fall gilt die Regel: Das am weitesten von dem Subjecte entfernte, also das erste Eigenschaftswort bekommt mehr Ton, als das andere oder die andern. Denn das erste bezeichnet die zu bereits bekannten (als bekannt vorausgesetzten) Vorstellungen hinzukommende neue Vorstellung.

Beispiele: Das kleine blaue Veilchen duftet. Das blaue kleine Veilchen duftet. Der große reiche

Mann ist gestorben. Der **reiche** große Mann ist gestorben.

Im erste Beispiele wird »blaues Veilchen« als **ein** Begriff angesehen, und dieses »blaue Veilchen« wird klein genannt. Also: das **kleine** (blaue Veilchen) duftet. Hier kann zwischen kleine und blaue eine kleine Pause gemacht werden, nicht aber zwischen blaue und Veilchen. Also: das kleine — blaue Veilchen duftet; nicht aber: das kleine blaue — Veilchen duftet. Zuerst faßte man in die Vorstellung das Veilchen, nannte dieses blau: das blaue Veilchen; dieses blaue Veilchen, nicht das Veilchen wird klein genannt. Also: das **kleine** (blaue Veilchen).

Das Veilchen.
Das blaue Veilchen.
Das kleine blaue Veilchen.

Hat das Subject außer einem Eigenschaftsworte noch andere Bestimmer, ein Zahlwort, ein Deutewort (Fürwort), oder beide zugleich, welche gewöhnlich vor dem Eigenschaftsworte stehen (das Deutwort ganz vorn), so gilt die Regel:

Das von dem Subjecte am weitesten entfernte Wort, also der voranstehende Bestimmer, erhält die stärkere Betonung.

Beispiele: **Dieser** glänzende Stern heißt Sirius. **Diese** sieben Sterne bilden den Orion. **Dieser** **schöne** glänzende Stern heißt Sirius.

Die Bestimmer eines Haupt-Satztheiles können auch wieder näher bestimmt werden. Dadurch entstehen mittelbare Bestimmer des Haupt-Satztheiles, Bestimmer der Bestimmer desselben. Man könnte sie auch in Beziehung auf den Haupt-Satztheil Bestimmer des zweiten Grades nennen. Für das Subject sind dieses Averbien und Adjective.

Beispiele: Die prachtvoll glänzende Sonne geht auf. Die Strahlen der glänzenden Sonne erleuchten die Erde. Die Strahlen der prachtvoll glänzenden Sonne erleuchten die Erde.

Im letzten Beispiele hat das Subject »Strahlen« einen Bestimmer des ersten Grades: Sonne — die Strahlen der Sonne;
— — — zweiten — : glänzenden;
— — — dritten — : prachtvoll.

Im Allgemeinen gilt für diese Bestimmer die Regel: Der Bestimmer eines Satztheiles wird stärker betont, als der bestimmte Satztheil selbst. Aus guten Gründen. Das Bestimmte ist das Bekannte, von welchem man ausgeht; das Bestimmende das neu hinzugefügte, herauszuhebende Merkmal.

Das Wesentlichste der Regeln über die Betonung der Bestimmer des Subjects ist nach dem Bisherigen in dem Folgenden enthalten:

1) Der Artikel wird immer nur schwach betont.
2) Das Zahlwort, das hinzeigende Fürwort (auch das fragende Für- und Deutewort in Fragesätzen), das Eigenschaftswort, das Adverb und der Infinitiv werden in der Regel stärker betont, als das durch sie bestimmte Subject.
3) Der Genitiv erhält den stärkeren Ton, wenn er hinter, den schwächeren, wenn er vor dem Subjecte (Dingworte) steht.
4) Die allgemeine Regel ist: In der Regel erhält der Bestimmer den Haupt-, das Bestimmte den Nebenton.

II. Die Bestimmer der Copula (des Bandes).

Wir betrachten hier nur den Fall, wenn das Prädicat von der Copula getrennt, also als Eigenschafts- oder als Dingwort erscheint. Wenn dieselbe mit dem Prädikat zu einem Zeitworte vereinigt ist, so gehören die Bestimmer derselben auch zu den Bestimmern des Prädikats. Diese gehören daher auch zu Nro. III., wo sie vorkommen werden.

Die reine Copula, welche in der deutschen Sprache durch das reine Zeitwort »Sein« dargestellt wird, hat zu Bestimmern nur Adverbien (Adjecte sind Adverbien), und zwar dem Gehalte nach Zeit-, Orts- und modalische (Erkenntniß-) Bestimmer.

Beispiele: Das Wetter ist heute schön. Das Wetter ist im Winter trübe. Die Luft ist am Nordpol kalt. Der Frühling ist überall schön. Dies Wetter ist gewiß fruchtbar. Carl ist vielleicht faul.

Mehrere Bestimmer zugleich: Der Fremde war gestern hier. Das Buch ist jetzt gewiß fertig. Das Wetter ist jetzt vielleicht in Wien heiter.

Regel: Die Bestimmer der Copula erhalten eine stärkere Betonung als die Copula selbst. Auch hier gilt also obige Regel: Die Bestimmer werden stärker betont, als das Bestimmte.

Wenn sich mehrere Bestimmer zugleich auf die Copula beziehen, so erhält derjenige, welcher am weitesten von ihr entfernt ist, den Hauptton.

Beispiele: Das Buch ist jetzt gewiß fertig. Das Buch ist gewiß jetzt fertig. Der Fremde war gestern hier. Der Fremde war hier gestern.

III. Die Bestimmer des Prädikats.

Hier sind drei Fälle zu unterscheiden, je nachdem das Prädikat entweder durch ein Dingwort, oder durch ein Eigenschaftswort, oder durch ein Zeitwort dargestellt wird.

Erster Fall. Das Prädikat ist ein Dingwort.

Beispiele: Gold ist ein Metall. Der Bernstein ist ein Harz. Die Luft ist ein Element.

Die Bestimmer des Dingwortes (als Prädicates) sind: Artikel, Zahlwörter, Eigenschaftswörter, Genitive und Adverbien.

Beisp. Die Lilie ist eine schöne Blume des Gartens.

Hier gelten die obigen Regeln. Den Hauptton erhalten die Bestimmer, wenn sie nicht ganz überflüssige Zuthaten sind.

Zweiter Fall. Das Prädikat ist ein Eigenschaftswort.

Die Bestimmer desselben sind: Adverbien, Infinitive und die Beugungsfälle der Dingwörter.

Beispiele: Das Meer ist außerordentlich (sehr) tief. Die Luft ist sehr (in hohem Grade) milde. Der Wohlthätige ist geneigt zu geben. Der Märtyrer ist bereit zu sterben. Der Melancholische ist des Lebens überdrüßig. Der Mörder ist des Todes schuldig. Die Mutter ist dem Kinde gut. Dieses Haus ist 60 Fuß lang.

Regel. Diejenigen Bestimmer des Eigenschaftswortes, als Prädikates, welche hinter demselben stehen, erhalten den stärkeren Ton, so wie das vor demselben

stehende Adverb. Die übrigen vor demselben stehenden Bestimmer erhalten den Nebenton.

Dritter Fall. Das Prädikat ist ein Zeitwort.

Die Bestimmer desselben sind: Zeitwörter, Adverbien und die Beugungsfälle der Dingwörter.

Beispiele: Der Schüler will lernen. Der Mensch soll denken. Das Pferd kann laufen.

Der Wind braus't heftig, hat heftig gebraus't, wird heftig brausen.

Der Blitz zuckt durch die Luft, hat durch die Luft gezuckt, wird durch die Luft zucken.

Carl schreibt einen Brief. Carl schreibt seinem Vater.

Regel: Die Bestimmer des Zeitwortes, welches Prädikat ist, erhalten in allen Fällen in der Aussprache mehr Ton, als das Zeitwort selbst.

Also: Der Schüler will lernen. Der Wind braus't heftig. Der Blitz zuckt durch die Luft. Carl schreibt einen Brief. –

Das Zeitwort, als Prädikat, kann auch mehrere Bestimmer zugleich haben.

Beispiele: Der Mensch soll immer gut handeln. Das Pferd kann schnell laufen. Der Wind braus't heute heftig. Der Blitz zuckt schnell durch die Luft. Carl schreibt seinem Vater einen Brief. Carl schreibt einen Brief seinem Vater. Carl schreibt heute einen Brief. Carl schreibt einen Brief heute.

Regel: Wenn sich mehrere Bestimmer auf das Zeitwort (als Prädikat) beziehen, so erhält der zuletzt stehende Bestimmer den stärkeren Ton.

Also: Der Rechtschaffene handelt immer gewissenhaft. Der Wind braus't heute heftig. Der Wind braus't heftig jenseits des Waldes. Der Wind braus't jenseits des Waldes heftig. Carl schreibt heute einen Brief. Carl schreibt einen Brief heute. Carl schreibt heute seinem Vater einen Brief.

Als allgemeinste Regel können wir über die Betonung der Bestimmer der drei Haupt-Satztheile den Satz aufstellen: In der Regel wird der bestimmende Satztheil stärker betont, als der bestimmte.

C. Der zusammengesetzte Satz.

Ein aus zweien oder mehreren Sätzen zusammengesetzter Satz besteht entweder aus lauter grammatischen Hauptsätzen, oder aus grammatischen Haupt- und grammatischen Nebensätzen. Kein zusammengesetzter Satz kann nur aus grammatischen Nebensätzen bestehen; wenigstens einer ist ein grammatischer Hauptsatz. Wir unterscheiden die beiden angegebenen Fälle.

Erster Fall. Der zusammengesetzte Satz besteht aus lauter grammatischen Hauptsätzen.

Hier haben wir wieder zu unterscheiden: a) ob die einzelnen Sötze bloß durch den Sinn und Gedankenlauf des Redenden, also bloß äußerlich; oder b) ob sie zugleich innerlich, durch den Gedanken, verbunden ist.

Beisp. zu a. Die Sonne geht auf, und der Mond geht unter. Es ist Mitternacht, Alles schläft, und nur der Nachtwächter läßt sich hören. Und er sprach: »selig sind die Barmherzigen.«

Beisp. zu b. Ich bin krank, ich kann nicht kommen. Die Sonne geht auf, und es wird Tag. Wir müssen die Abreise verschieben, denn der Regen hat die Wege zu sehr verdorben.

Die Beispiele zu a) stehen bloß in äußerer Verbindung; sie sind, wie man zu sagen pflegt, grammatisch, nicht logisch verbunden. Für dieselben gilt die Regel: Die nur äußerlich zu einem Ganzen verbundenen einzelnen Sätze erhalten alle einerlei Ton. Drückt einer von ihnen, wie in dem letzten Beispiele, die eigenen Worte eines Redenden aus, so werden diese vorzugsweise betont. Denn die wörtliche Anführung derselben zeigt schon, daß man sie besonders herausgehoben haben will.

Die Beispiele zu b) stehen nicht blos in äußerer oder grammatischer, sondern auch in innerer oder logischer Verbindung. In dem Satze: »ich bin krank, ich kann nicht kommen« nennt der zweite Satz die Folge des ersten, welcher den Grund des zweiten angiebt. Derselbe könnte auch so ausgedrückt werden: Da ich krank bin, so kann ich nicht kommen. Oder, den Grund als Ursache aufgefaßt: Weil ich krank bin, so kann ich nicht kommen. Nun kommt es darauf an, welche der beiden Vorstellungen, die des Grundes, der Ursache, oder die der Folge, der Wirkung als die

wichtigere anzusehen ist. Natürlich bald die eine, bald die andere, was sich in einzelnen Fällen nur aus dem Zusammenhange erkennen läßt. Wenn der Zusammenhang aber nicht das Gegentheil erheischt, so sind die Vorstellungen des Grundes und der Ursache den Vorstellungen der Folge und der Wirkung untergeordnet; letztre die wichtigeren. Daraus ziehen wir die Regel: Derjenige zweier zu einem Ganzen verbundenen Sätze, welcher die Folge oder die Wirkung des andern ausspricht, erhält den Hauptton.

Also: Ich bin krank; ich kann nicht kommen. — Die Sonne geht auf; es wird Tag. — Wir müssen die Abreise verschieben; der Regen hat die Wege zu sehr verdorben. — Sei faul, und du wirst verachtet. — Es ist Thauwetter eingetreten, und die Flüsse schwellen.

Also auch für den zusammengesetzten Satz, wie für alle Redetheile und Redeganzen besteht die Regel, daß das Wichtigere am stärksten betont werden müsse. Nun kann der logische Hauptsatz nie durch einen grammatischen Nebensatz ausgedrückt werden. Aber nicht jeder grammatische Hauptsatz ist ein logischer Hauptsatz. Also erhält auch nicht jeder grammatische Hauptsatz den Hauptton.

Zweiter Fall. Der zusammengesetzte Satz besteht aus einem oder mehreren grammatischen Haupt- und Nebensätzen.

Hier unterscheiden wir die beiden Fälle, ob der Nebensatz dem Hauptsatze in- oder untergeordnet ist. Jenes ist der Fall bei dem Adjectiv-, dieses bei dem Substantiv- und Adverbialsatze.

a. Der Hauptsatz mit einem Adjectivsatze.

Beispiele. Die Rose, welche in dem Garten wächst, heißt Gartenrose. Der Mensch, welcher tugendhaft ist, wird geachtet. Die Handlungen des Menschen, welcher nicht tugendhaft ist, sind verdächtig. Das Wasser, welches zu den Elementen gehört, ist flüssig. Der Fuchs, welcher sehr listig ist, frißt kleine Vögel.

Aus diesen Beispielen erhellet, daß hier in Betreff des Tones, in welchem diese zusammengesetzten Sätze gelesen werden müssen, unterschieden werden muß, ob der (dem Hauptsatze ingeordnete) Nebensatz ein zum Urtheil gehöriges

wesentliches, oder nur ein zufälliges, unbeschadet des Urtheils auch allenfalls wegzulassendes, Merkmal nennt. In jenem Falle enthält der zusammengesetzte Satz nur ein, in diesem Falle zwei Urtheile. In jenem Falle sind die Wörtchen der, die, das vorausbestimmende Deutewörter, welche auf das durch den Nebensatz ausgedrückte Merkmal hinzeigen. Dafür gilt die Regel: Das vorausdeutende Fürwort erhält den Hauptton, und der Nebensatz wird mehr betont, als es der Fall ist, wenn er nur ein überflüssiges Merkmal enthält; der Ton, mit welchem der Nebensatz gelesen wird, steigt gegen das Ende, wo der Begriff, welcher durch den Nebensatz und das hervorgehende Substantiv bezeichnet wird, erst vollständig genannt ist.

Wenn aber der dem Hauptsatze ingeordnete Adjectivsatz nur ein überflüssiges Merkmal enthält, so wird er mit geschwächtem Tone gelesen, und die Stimme senkt sich gegen das Ende hin.

Also: Die Rose, welche im Garten wächst, heißt Gartenrose = Die im Garten wachsende Rose heißt Gartenrose. —

Der Mensch, welcher tugendhaft ist, wird geachtet = der tugendhafte Mensch wird geachtet. — Die Handlungen des Menschen, welcher nicht tugenhaft ist, sind verdächtig = Die Handlungen des nicht tugendhaften Menschen sind verdächtig.

Das Wasser, welches zu den Elementen gehört, ist flüssig = Das Wasser ist flüssig = Das (zu den Elementen gehörende) Wasser ist flüssig. — Der Fuchs, welcher sehr listig ist, frißt kleine Vögel = Der (listige) Fuchs frißt kleine Vögel = Der Fuchs frißt kleine Vögel.

b. Der Hauptsatz mit einem Substantivsatze.

Der Unterschied des Substantivsatzes und des Adjectivsatzes liegt zum Theil darin, daß der Adjectivsatz ein Substantiv des Hauptsatzes näher bestimmt, und daß der Substantivsatz die Stelle eines Substantivs des Hauptsatzes vertritt.

Der Substantivsatz steht also zum Hauptsatze in einem ganz anderen Verhältnisse, als der Adjectivsatz. Das Verhältniß der Betonung beider zum Hauptsatze ist daher auch ein ungleiches.

Wenn der Adjectivsatz kein wesentliches Merkmal enthält, so spricht der aus Haupt- und Adjectivsatz zusammengesetzte Satz zwei Urtheile aus; im anderen Falle nur eins. Ein aus Haupt- und Substantivsatz bestehender Satz enthält immer nur ein Urtheil.

Beispiele zusammengesetzter Sätze, welche aus einem Haupt- und einem Substantivsatze bestehen.

Es ist allgemein bekannt, daß die Erde sich um die Achse dreht. Kopernikus lehrte zuerst, daß sich die Erde um die Sonne drehe. Daß die Sonne größer ist als die Erde, ist gewiß. Man kann sich leicht davon überzeugen, daß die Erde eine runde Gestalt hat. Viele Menschen wissen nicht, wie weit die Sonne von der Erde entfernt ist. Es ist ungewiß, ob alle Fixsterne von Planeten umgeben sind. Es ist Niemand bekannt, wann er sterben wird.

Jeder dieser zusammengesetzten Sätze spricht ein Urtheil aus. Dasselbe läßt sich daher auch (freilich manchmal nicht ohne Holprigkeit des Ausdrucks) durch einen Satz ausdrücken. Es ist allgemein bekannt, daß die Erde sich um die Sonne dreht = die Umdrehung der Erde um die Sonne ist allgemein bekannt. — Kopernikus lehrte zuerst, daß sich die Erde um die Sonne drehe = Kopernikus lehrte zuerst die Umdrehung der Erde um die Sonne. — Daß die Sonne größer ist als die Erde, ist gewiß = das Größer-Sein der Sonne als die Erde ist gewiß; u. s. w.

Der Substantivsatz dient also zur Umschreibung eines Substantivs im Hauptsatze. Durch denselben, also durch einen ganzen Satz, drückt man also dasjenige aus, was man sonst durch ein oder mehrere Wörter, bezeichnet.

Der Grund, warum man einen Begriff, ein Merkmal rc., durch einen ganzen Satz ausdrückt, scheint mir kein anderer, als der zu sein, um diesen Begriff, dieses Merkmal herauszuheben, ihm eine größere Wichtigkeit beizulegen. So scheint es mir. Und ich möchte daraus die Regel abziehen: In einem aus einem grammatischen Haupt- und einem Substantivsatze zusammengesetzten Satze gieb dem Substantivsatze den Hauptton! (?) Besonders nothwendig scheint mir dies zu sein, wenn der Substantivsatz auf den Hauptsatz folgt, also hinten steht.

Nach dieser Regel also: Es ist allgemein bekannt, daß sich die Erde um die Sonne dreht. Daß

die Sonne grösser ist als die Erde, ist gewiß. Es ist ungewiß, ob alle Fixsterne von Planeten umgeben sind. Niemand weiß, wann er sterben wird. Es freut den Lehrer sehr, wenn die Schüler fleißig sind.

c. Der Hauptsatz mit einem Adverbialsatze.

Beispiele. Die Liebe eines Schülers zum Fleiß erkennt man daran, daß er auch unbeobachtet fleißig ist. Selten ist ein Schüler so fleißig, daß er gar keines Spornes bedarf. Ein braver Schüler ist so gehorsam gegen seinen Lehrer, wie ein gutes Kind gegen seine Eltern. Der Thor lebt so, als ob er ewig leben sollte. Gute Eltern lieben ihre Kinder so sehr, daß sie ihr Leben für ihr Wohl dahin geben. Kinder sind oft zu unerfahren, als daß sie das begreifen könnten. Je lieber Kind, desto schärfer die Ruthe. Ehe du die Wahrheit verletzest, eher dulde ungerechte Behandlung. Der Mond erscheint uns nicht anders, als ob er eine Scheibe wäre. Handle so gegen deine Nebenmenschen, wie du von ihnen behandelt zu werden wünschest. Während die Kinder ruhig schlafen, sorgt der Vater oft noch für sie. Als Varus geschlagen wurde, saß Augustus auf dem römischen Throne. Weil du nicht brav bist, so wirst du getadelt. Du wirst getadelt, weil du nicht brav bist.

Ich könnte die Anzahl dieser Beispiele leicht noch häufen. Aber wozu? — da ich nicht glaube, daß sich über das Verhältniß der Betonung des Adverbialsatzes zum Hauptsatze eine gültige Regel aufstellen läßt. Ich wenigstens kann keine finden. Der Zusammenhang muß es lehren, welcher Satz die Haupt-Vorstellung enthält. Auch hier scheint mir der Werth und die Bedeutung des Adverbialsatzes zu steigen, wenn er hinter den Hauptsatz gestellt wird; z. B.: Weil es geregnet, so gehen wir nicht spazieren, und: wir gehen nicht spazieren, weil es geregnet. Mehr weiß ich bis jetzt über den vorliegenden Gegenstand nicht zu sagen.

Bekanntlich giebt es eine Menge Satzgefüge, welche aus mehr als zwei Sätzen bestehen, und in welchen die Verhältnisse der Sätze zu einander zusammengesetzter sind,

als die bisher betrachteten. Im Allgemeinen läßt sich darüber Folgendes aufstellen:

1. Hebe die wichtigeren Vorstellungen und Sätze durch den Ton heraus! Kommen in einer Reihe zusammengehöriger Sätze mehrere logische Hauptsätze vor, so suche ihr Verständniß und Verhältniß! Ist letzteres gleich, so betone sie auf dieselbe Art; wenn nicht, so bezeichne die weniger wichtigen Sätze durch den geringeren Ton!
2. Wenn zwei Nebensätze zu einem dritten dasselbe Verhältniß haben, so erhalten sie gleiche Betonung; wenn nicht, nicht. Es giebt Unterordnung des ersten, zweiten, dritten Grades, u. s. w. Mache dieses durch den Ton bemerklich!

Durch das Bisherige habe ich den vorliegenden Gegenstand mehr anregen, mehr eine Lösung der aufgestellten Frage versuchen, als dieselbe erschöpfend beantworten und etwas Vollständiges hinstellen wollen. An mehreren Orten habe ich auch meine Unwissenheit und das Schwankende meiner Ansichten offen gestanden. Gewiß ist es, daß die Fertigkeit der Schüler im richtig betonten, logischen Lesen mehr ein Gegenstand richtigen Vorsprechens und Vorlesens bleiben wird, als ein Gegenstand, der sich durch allgemeine Regeln abthun läßt. Nichts desto weniger ist es für Lehrer und Schüler heilsam, die Uebung nicht blos dem Gefühle und der Nachahmung zu überlassen, sondern auch den Verstand dabei in Thätigkeit zu setzen.

Für viele Lehrer, welche Leser dieser Blätter sind, glaube ich nun noch nichts Unnützes zu unternehmen, wenn ich noch eine Anzahl von Sätzen und kleinen Ganzen beifüge, und diejenigen Satztheile und Sätze, welche nach meiner Ansicht durch den Ton herausgehoben werden müssen, durch breiteren Druck bemerklich mache.

Damit schließt denn für jetzt dieser Aufsatz.

1. Heute *mir*, morgen *dir*. Wie die *Arbeit*, so der *Lohn*. *Allermanns* Freund, *Jedermanns* Geck. Je *lieber* das Kind, je *schärfer* die Ruthe. *Kleine* Kinder — *kleine* Sorgen; *große* Kinder — *große* Sorgen. Wie *gewonnen*,

so zerronnen. Erst die Arbeit, dann der Lohn. Frisch begonnen, halb gewonnen. Ende gut, Alles gut. Besser arm mit Ehren, als reich mit Schande. Ehrlich währt am längsten. Ein Wort, ein Mann. Beten und arbeiten.

Diejenigen Wörter, in welchen in Gegensatz liegt, werden besonders durch starken Ton bezeichnet. Wo mehrere Gegensätze zugleich vorhanden sind, muß man darauf merken, welches der höhere und welches der geringere Gegensatz sei, und dem gemäß die Stimme anwenden.

2. Der Mensch ist nur dann etwas, was einen Werth hat, wenn er sittlich gut ist. Jedem vernünftigen Wesen muß am meisten daran liegen, was es selbst ist.

Der menschliche Richter sieht auf die Handlungen, die der Mensch thut, Gott auf die Gesinnung, aus welcher sie fließen. Jene bestimmen die Nützlichkeit und den Werth, diese die Würde des Menschen. Nicht ein Mensch, sondern nur Gott ist im Stande, des Menschen wahren Werth zu bestimmen.

Wer eine feste Tugendgesinnung hat, hat auf der Reise einen Führer, bei der Arbeit einen Gehülfen, im Schlafe einen Wächter, und im Tode einen Tröster.

Was du Böses gethan, magst du vielleicht auf einige Zeit, aber gewiß nicht auf immer vergessen. Die Reue trifft dich, je später, desto schmerzlicher. Darum denke bei Zeiten auf Besserung. Doch ist gut bleiben besser, als gut werden.

Eine gute That macht auch den trüben Tag heiter. Wer mit sich zufrieden sein kann, ist es auch leicht mit dem Geschick. Denn nicht das, was der Mensch genießt, besitzt und entbehrt, macht des Menschen wahres Wohl und Wehe aus, sondern das, was er ist und was er thut.

Falsche Münze ist ein Zeichen der Armuth; Verstellung und Lüge ein Zeichen der Schwäche und Feigheit. Wer gute Münze hat, schlägt keine falsche, und wer gut ist, bemüht sich nicht darum, es zu scheinen.

Der Glückliche denke bei der aufgehenden Sonne, daß sie untergehen, und der Unglückliche bei der untergehenden, daß sie wieder aufgehen könne.

Die Menschen denken selten daran, wie sie jetzt leben sollten, sondern daran, wie sie künftig leben wollen.

Wer arm ist an Begierden, der ist reich an Zufriedenheit.

Glück ist nicht selten süßes Gift, das leicht den Magen verdirbt, Unglück bittrer Trank, der ihn stärkt. Für ein sittliches Uebel ist oft ein physisches die beste Arznei.

Macht Arbeit Mühe, so giebt sie auch frohe Ruhe. Wenn man etwas geendet hat, so ruht und schläft man ruhig, und steht wie neugeboren auf.

Der Lauf der Sterne ist dem Kinde scheinbare Verwirrung, und der Lauf der Schicksale den meisten Menschen. Aber der Sternkundige ist über den ersten entzückt, und der fromme Mensch erblickt in seinem Geschick die Führung eines liebenden Vaters.

Die Tugend macht glückselig, das Laster unglückselig. Was wahrhaft beglückt, ist gut, und was unglücklich macht, ist böse. Die Tugend macht auch für dieses Leben glückselig.

Wer ohne Noth zum Dürftigen sagt: »Morgen will ich geben«, der sagt auch: Heute will ich noch lieblos sein.

Der Arbeitsame hängt von sich ab und ist frei, der Faule von jedem und ist ein Sclave.

Es ist rühmlich für den Menschen, nach Kenntnissen zu streben, aber lächerlich, damit groß zu thun.

Wir beweinen den Verlust derer, die vor uns sterben. Sind sie verloren? — Wir zählen die Verstorbenen unter die Todten; sind sie todt? — Wer ist, wer lebt mehr, wir oder sie? Wer des Lebens Ziel aus dem Auge verliert, der ist verloren, der ist todt.

Durch Zergliederung und sinnvolles Lesen solcher gehaltreichen kurzen Sätze mit Gegensätzen, wie die vorstehenden

zum Beispiel sind, lernt der Schüler strenge Aufmerksamkeit auf Gehalt und Form der Gedanken, und dadurch — richtig denken, richtig und schön lesen. Es bedarf dann in unseren Schulen der hochtrabenden (und in der Regel prahlerischen) Aufschrift: »*declamatorisches Lesen*« auf dem Lectionsplane nicht. — Zur ersten Uebung des Geschmacks wählt man mit Recht etwas starke und derbe Speise. Das richtige Auffassen und das dadurch bedingte richtige Lesen des Gelinden, Zarten, Lieblichen, Sanften — wie es z. B. in den Göthe'schen Liedern und Gedichten auftritt — lernt man an dem Starken, Gewürzhaften; jenes ist das Schwerere. Daher ist das Lesen der Prosa in der Regel schwerer, als das Lesen der Gedichte, und deshalb finden (außer andern Gründen) junge Leute in den Jahren der Kraft mehr Geschmack an Schiller, als an Göthe.

---

3. Wie *reizend* ist die Pracht,
Der *neu verjüngten* Erde!
Ich steh *erstaunt* und werde
Gerührt von *Gottes Macht*.

Wie *wonniglich entzückt*
Mich meines *Schöpfers Güte*,
Wenn süß mich Blum' und Blüthe
Durch Schmuck und Duft erquickt.

Wie wallt die junge Saat
So sanft auf dem Gefilde!
Sie zeigt, *wie Gottes Milde*
Mich nähret früh und spat.

Höher hebt sich Gottes Sonne;
Früher strahlt ihr segnend Licht;
Alles athmet neue Wonne,
Wonn' ist jedes Angesicht.
Lächelnd senkt der Lenz sich nieder
Auf die Wälder, auf die Flur.

Die erstorbene Natur
Lebet wieder, wirket wieder.
Opf're meinem Schöpfer Dank,
Preis ihn fröhlich mein Gesang!

So weit. Dem Lehrer, welcher sich im richtigen und ausdrucksvollen Lesen üben will — und ohne das lernen auch seine Schüler diese schöne und seltne Kunst nicht — geben wir noch den Rath: einzelne gelungene poetische und prosaische Musterstücke genau zu betrachten, um den Sinn richtig aufzufassen, dann häufig leise und laut vorzulesen, und aufmerksam zu sein auf die Aussprache und Betonung guter Redner. Ohne den Umgang mit richtig sprechenden Menschen und klassischen Schriftstellern gewöhnt der Lehrer nur zu leicht sein Ohr an den falschen Dialekt seiner Umgebung und an den singenden, übelklingenden und abschwächenden Ton der Kinder in vielen Schulen. — Zwei Principien beherrschen die Sprache, das logische und das euphonische; darum sei:

»Richtig der Gedanke, den du denkst;
Wohlklingend die Sprache, die du sprichst.«

Druckfehler des 4ten Heftes ersten Bandes.

Auf dem Umschlage statt Schmitthammer l. Schmitthenner.
S. 3 Z. 1 v. o. statt begleiten l. bekleiden.
S. 6 Z. 13 v. u. derselbe Fehler.
S. 14 Z. 19 v. o. statt geleistet l. geliefert.
S. 61 Z. 20 v. o. statt im Abstracto l. in abstracto.
S. 104 Z. 3 v. u. statt Mersch l. Mensch.
S. 107 Z. 20 v. u. statt Philanthrophie l. Philanthropie.
S. 108 Z. 16 v. o. statt philanthrophische l. philanthropische.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Zweiten Bandes zweites Heft.

Schwelm, 1827,

bei Moritz Scherz.

»Widerspruch war von jeher die Quelle neuer Entdeckungen in dem Reiche der Wissenschaften und Künste. Geschwindere Aufklärung, tiefere und gründlichere Kenntnisse, festere Ueberzeugung bei denen, auf deren Seite die Wahrheit ist, waren von jeher die unmittelbaren Folgen desselben. Der menschliche Geist gleicht einem Feuersteine, aus dem nur auf den Gegenschlag des Feuerstahles Licht fährt.«

I.

Ueber Lehrcurse überhaupt und die in den preußischen Seminarien angeordneten in's Besondere, mit Bemerkungen über den im October 1827 in Mörs abgehaltenen Lehr-Cursus.

Das hohe Ministerium der Unterrichts-Angelegenheiten in Berlin hat unterm 13. Juni 1826 und dem 24. März dieses Jahrs verordnet, daß in den Haupt-Seminarien von Zeit zu Zeit Lehrcurse für bereits im Amte stehende Lehrer eingerichtet werden sollen. Die Zwecke dieser Einrichtung sind leicht aufzufassen. Einmal will man den Lehrern Veranlassung geben, ihre Kenntnisse zu erweitern; dann beabsichtigt man, es zu verhüten, daß nicht einzelne Lehrer die, aus dem Seminar entlassen, in's Amt gerückt sind, still stehen oder rückwärts schreiten; endlich will man das in dem Seminar Erprobte schnell den Lehrern der ganzen Provinz mittheilen, überhaupt durch diese Lehrcurse die Lehrer mit dem Seminar, das Seminar mit den Lehrern, bekannt machen, und den angeregten Eifer im Schulwesen nicht nur zu erhalten, sondern zu erhöhen und allgemeiner zu machen suchen. Diese Zwecke sind sehr bedeutend und wichtig; es kommt nun darauf an, daß sie durch die Ausführenden erreicht werden.

Hier, wie überall bei neuen Einrichtungen, zeigen sich Schwierigkeiten, welche die Ausführung hemmen. Wir wollen die wichtigsten aufzählen und unsre Ansicht über die einzelnen mittheilen.

1. Aeußere Hindernisse.

Wenn durch einen Lehrcursus etwas Wesentliches erreicht werden soll, so muß derselbe wenigstens 4 Wochen dauern. Folglich müssen die daran theilnehmenden Lehrer wenigstens 4 Wochen ihren Wohnort verlassen, eben so lang in den Seminarorten zubringen, und für diese Zeit die Schule schließen. Hierdurch wird der Unterricht auf etwas längere Zeit unterbrochen, und den Lehrern ein Geldaufwand zugemuthet, welcher vielen lästig, vielleicht unerschwinglich sein dürfte. – Diese Hindernisse sind indessen nicht sehr erheblich, und lassen sich leicht beseitigen.

Wenn man die Lehrcurse in die Monate verlegt, in welchen in den meisten Schulen 2—3 Wochen Ferien stattfinden, oder in welchen die Eltern ihre zum Theil erwachsenen Kinder am besten zu häuslichen oder Feldarbeiten gebrauchen können, so erwächst der Schule durch die um wenig vermehrte Unterbrechung des Unterrichts kein Nachtheil. Jedenfalls wird derselbe durch die belebte und gesteigerte Kraft des heimkehrenden Lehrers vollständig aufgewogen. Auch ist der Kostenaufwand im Seminarorte nicht so bedeutend, als er anfangs scheinen möchte. Sorgt der Seminardirector dafür, daß ordentliche Bürger geneigt sind, gegen billige Vergütung die fremden Lehrer in Kost und Wohnung zu nehmen, wozu sich allerwärts Gelegenheit findet, und was dem Beziehen der Wirthshäuser in jeder Hinsicht weit vorzuziehen ist, so können die Kosten im Ganzen nur unbeträchtlich sein. Hier in Mörs z. B. steht jedem Lehrer ein ordentliches Bürgerhaus für 8—10 Sgr. täglich offen, für welchen Preis jedes wesentliche Bedürfniß des bescheidenen Mannes befriedigt wird. Hier reicht also, die Reisekosten nicht mitgerechnet, welche auch nicht bedeutend sein können, ein Aufwand von 10 – 12 Thlr. hin, um sich 4 Wochen anständig hier zu erhalten. Dieß ist nun freilich nicht die einzige Seite, von der die Kasse des hierherziehenden Lehrers in Anspruch genommen wird. Denn während der Dauer des Lehrcursus steht seine Schule still, und damit ruht der Acker und der Pflug, folglich auch die Aernte. Die meisten Lehrer beziehen den größten Theil ihres Gehaltes aus dem Schulgelde, welches monatlich bezahlt wird. Jene geben also nicht nur 10 Thlr. mehr aus, sondern sie verlieren auch das Schulgeld für einen ganzen Monat.

Diese Ausgabe ist allerdings für viele Lehrer zu bedeutend, als daß man nicht wünschen sollte, dieselbe möchte durch einen Zuschuß von irgend einer Seite vermindert werden. Das Rescript des hohen Ministeriums vom 24. Juni hat diesen Umstand vorgesehen, indem zu diesem Behufe Provinzialfonds, wo sie vorhanden sind, in Anspruch genommen werden können. Auch steht es zu hoffen, daß sich die Herren Schulpfleger und Landräthe für die Erreichung der oben angegebenen Zwecke so sehr interessiren, daß sie sich bemühen werden, aus Kirchen- oder Gemeindefonds den Lehrern, die es bedürfen, beizuspringen. Eine solche kleine Ausgabe wird jedenfalls reichliche Zinsen bringen. Auf solche Weise lassen sich überall, wo man nur will, die äußeren Schwierigkeiten, welche den Lehrern entgegen stehen möchten, beseitigen. Und sollte einer oder der andere Lehrer noch besondere Schwierigkeiten zu beseitigen haben, so darf man aufstrebenden jungen Männern vertrauen, daß sie in der Sehnsucht nach Weiterbildung dieselben mit Eifer und Glück besiegen werden. Als Beispiel beifallswerther Gesinnung führe ich die Aeußerung eines jungen Lehrers an, als man ihm die Theilnahme an dem Lehrcursus in dem hiesigen Seminar im October d. J. erschweren wollte: »ich werde hingehen, und wenn das Seminar nach Konstantinopel verlegt werden sollte.« Solcher Sinn betrachtet die erwähnten und ähnliche Schwierigkeiten als das, was sie sind — als Kleinigkeiten. — Die Hindernisse, welche die Einrichtungen der Seminarien der Ausführung der Lehrcurse und der Erreichung der Zwecke derselben entgegenstellen, lassen sich ebenfalls leicht beseitigen. Sie bestehen darin, daß die Seminarlehrer wohl ohne Ausnahme schon ganz voll beschäftigt sind, also, ohne Nachtheil für die Zöglinge der Anstalt, nicht noch mehr Arbeit übernehmen können. Allein es kommt hier, wie überall in geistiger Arbeit, auf die Gesinnung der Lehrer an. Allerdings haben die Seminarlehrer viele und wichtige Geschäfte. Aber jeder Tag hat 24 Stunden, und wenn man auch nur 10—12 Stunden in geistiger Arbeit zubringen will und kann, so läßt sich in dieser Zeit schon sehr viel thun, und wenn die Arbeit, welche die Lehrcurse auflegen, unter mehrere Lehrer vertheilt ist, so wird keinem Unerschwingliches aufgelegt und dem Seminar kein Nachtheil zugefügt. Im Gegentheil wird jedes Seminarlehrers

besonderer Eifer erweckt werden, wenn er im Amte stehende Männer lernbegierig in die Anstalt treten sieht. Die Arbeit führt hier ihren Lohn gleich mit sich. Und was die, gerade im Seminare befindlichen Zöglinge betrifft, so muß der Anblick der Lehrer, die noch gern lernen wollen, für sie belebend und ergreifend sein, daß sich dadurch das ganze Seminarleben eines sehr wohlthätigen Einflusses zu erfreuen haben wird. —

Auf diese Weise sind alle äußern Schwierigkeiten, welche sich der Ausführung der heilsamen Verordnung, die Lehrcurse in dem Seminar betreffend, entgegenstemmen möchten, leicht zu beseitigen. Es wird mit ihnen gehen, wie mit den jährlichen vierwöchentlichen Landwehrübungen. Anfangs meinte man, es geht nicht. Nach einigen Jahren weiß Jedermann, daß es sehr leicht geht, und man würde die Einstellung derselben sehr ungern sehen. Ein vierwöchentlicher Lehrcursus, welcher jährlich veranstaltet wird, ist die jährliche Landwehrübung der Lehrer.

2. Innere Hindernisse.

Von größerem Gewichte sind die innern Hindernisse. Denn der Wunsch der Theilnahme an einem solchen Lehrcursus setzt in dem betreffenden Lehrer eine gewisse Gesinnung voraus, welche Anfangs nicht überall vorhanden sein dürfte, und welche doch nicht fehlen darf, wenn die äußern Schwierigkeiten überwunden und der Zweck der hohen Ministerialverordnung erreicht werden soll. Die Natur der (geistigen) Sache gebietet es, die freiwillige Theilnahme der Lehrer vorauszusetzen, und räth es als Regel an, den Zwang zur Theilnahme auszuschließen. Denn bei erzwungener Theilnahme fehlt derjenige Sinn, welcher dem lernenden Lehrer den Geist und das Gemüth erschließt. —

Bei näherer Ueberlegung schwinden auch diese Schwierigkeiten. Denn im Allgemeinen trifft man jetzt, fast ohne Ausnahme, bei noch nicht ergrauten Lehrern, das Gefühl und Geständniß, daß sie allerdings noch der Weiterbildung bedürften, und in der Regel ist damit der Wunsch, Gelegenheit dazu zu erhalten, verbunden. Also hat es sich schon bei dem ersten hier abgehaltenen Lehrcursus gezeigt. Männer von 30 und mehr Jahren haben sich freiwillig zur Theilnahme entschlossen und freudig mitgelernt. Wieder eine Erscheinung, welche das fast aller Orts erwachte lebendige Streben des Lehrstandes beurkundet. Wir haben uns der-

selben nicht wenig gefreut, und darin eine doppelte Aufforderung gefunden, unserer Seits Alles aufzubieten, um die kostbare Zeit der gemeinsamen Thätigkeit möglichst fruchtbar zu machen.

Ein Hinderniß anderer Art ist die Scheu mancher, übrigens vielleicht lernbegierigen Lehrer vor der öffentlichen Meinung. Diese denken, das Publikum, die Eltern ihrer Kinder, die Herren Collegen der Nachbarschaft beurtheilten die Sache schief, sähen die Theilnahme als Eingeständniß der Schwäche und der Unreife zur Verwaltung des Amts, die Aufforderung von Seiten der Regierung, an dem Cursus Theil zu nehmen, als Herabsetzung und Erniedrigung an. Sie fürchten, ein — Dementi — zu geben. Nicht wahr, so ist es! Das böse Dementi! — Betrachten wir dasselbe etwas näher!

Der Lehrer ist der öffentliche Erzieher der Jugend, ist der geistige Vater derselben. Sein Geschäft ist ein geistiges Geschäft. Das sieht heut zu Tage fast ein jeder Vater eines Schülers ein, und das ganze Publikum weiß es. — Auch ist es allgemeine Ansicht, daß man in solchen Dingen, wie Erziehungsangelegenheiten sind, nie auslernen, nie zu viel, ja nie genug sehen, hören und erfahren könne. Davon ist auch jeder denkende Lehrer überzeugt. Wie kann es also in den Augen eines denkenden Mannes eine Herabsetzung, die ich mir selbst anthue, oder die mir von andern angethan wird, sein, wenn ich erkläre, daß ich für meine Person das Bedürfniß spüre, in Erziehungsgeschicklichkeiten weiter zu kommen, und den Wunsch äußere, jede Gelegenheit dazu, die sich mir darbieten möchte, mit Begierde zu ergreifen.

Eben so allgemein bekannt ist die Wahrheit, daß das Schulwesen in der neuern Zeit sehr große Fortschritte gemacht hat, deren Kenntniß nicht zu Jedermanns Wohnort gelangt ist, vielleicht nicht dahin gelangt sein kann. Aber dem Seminar dürfen sie nicht fremd geblieben sein. Hier finde ich Männer, mit welchen ich über streitige Ansichten belehrend mich unterhalten, neue Ansichten kennen lernen, sie vielleicht in die Schule eingeführt sehen kann. Dieses anerkennen und deßwegen einen Aufenthalt in dem Seminarorte wünschen, oder gar die gebotene Gelegenheit, eigene Belehrung zu empfangen, annehmen, kann mich in der Meinung des verständigen Publikums nur heben.

Die Verständigern pflegen überall die öffentliche Meinung zu bestimmen. Und sollte nun noch der Eine oder Andere übrig bleiben, der mich, ungeachtet dieser Lage der Dinge, schief beurtheilte, so setze ich mich über sein befangenes und ungerechtes Urtheil hinweg. Ihr, werthe Leser! könnt es mir, dem Schreiber dieses, zutrauen, daß ich, wenn mir Gelegenheit geboten würde, einen für mich und meines Gleichen bestimmten Lehrcursus zu benutzen, wenigstens auch nach Konstantinopel gehen (gehen) würde. Wie sollte es mir Labsal und Seelenspeise sein, wiederum einmal, enthoben den gewöhnlichen Amts- und häuslichen Geschäften, im Vereine mit Gleichgesinnten zu den Füßen eines Lehrers, der, um mir zu genügen, kein Gamaliel zu sein brauchte, zu sitzen, und als Schüler zu lernen. Wollte ich, fürwahr! keiner der zuletzt Ankommenden sein; würde ich wahrlich mich nicht zur Theilnahme erst auffordern, oder durch zwingende Gründe von außen bestimmen lassen!

Nach diesen aufrichtig ausgesprochenen Ansichten und Ueberzeugungen möchte es aussehen, als hätte ich von den Seminarien oder von dem hiesigen eine gar sehr hoch gehende, hochfahrende Meinung. Aber so ist es nicht. Es ist mir nicht unbekannt, was im Allgemeinen die Seminarien leisten können und leisten. Auch fühle ich es sehr wohl, daß diese Anstalten, zumal die hiesige, ihr Ziel und Ideal nicht erreichen. Ich müßte die Schwierigkeit des Erziehungs- und Bildungsgeschäftes im Allgemeinen, und die Größe der Aufgabe der Seminarien und die Schwere des Geschäfts, Lehrer zu bilden, gar nicht kennen, wenn ich die Meinung hegte, daß anderwärts oder hier nichts mehr zu wünschen, nichts mehr zu erstreben, übrig bliebe. Aber so viel darf man doch wohl, ohne den entferntesten Grund zum Vorwurfe der Anmaßung zu legen, behaupten, daß es nicht leicht einen Lehrer geben möchte, dem der Besuch eines Seminars, die Kenntnißnahme von den Ansichten der Seminarlehrer und der Einrichtung dieser Anstalten, nicht von einigem Vortheil sein möchte. Nimmt man hinzu, daß die Lehrcurse, welche fortan an den Seminarien bestehen werden, in der Regel für junge Männer berechnet sind, die mehr noch werden sollen, als sie bereits geworden sind, so dürfte die Behauptung, daß denselben die Einrichtung dieser Lehrcurse sehr großen Gewinn bringen könne, die Gränzen der Bescheidenheit mit nichten

überschreiten. Auch läßt sich außer der Kürze der Dauer eines solchen Lehrcurses kein begründeter Einwand gegen deren Nützlichkeit schöpfen. In 4 Wochen einen Menschen zum Lehrer stempeln wollen, kann allerdings nur dem Scharlatan einfallen. Aber dieser Versuch gehört auch gar nicht zu den beabsichtigten. Es werden Männer eingeladen, welche bereits Lehrer, also nicht mehr pure Anfänger, folglich schon in dem Fache der Erziehung thätig sind. Für diese kann in 4 Wochen ununterbrochener Thätigkeit schon Manches geleistet werden. —

Gewinnt der Einzelne nur mehr Erfahrung, mehr Umsicht und Kenntniß in den Fächern des Schulunterrichts; wird seine Geschicklichkeit in 4 Wochen nur in einem Lehrfache erhöht; fühlt er sein Gemüth nur in einem Stücke für das Erziehungsgeschäft mehr ergriffen und belebt: so hat der Lehrcursus sehr heilsame und anerkennenswerthe Folgen. Wer diese in keinem Stücke an sich verwirklicht sähe, dürfte die Schuld lediglich allein sich selbst beizumessen haben.

Werfen wir nun noch einen flüchtigen Blick auf das Anziehende, Schöne und wahrhaft Veredelnde solcher Vereinigung strebender Lehrer.

Sie kommen nicht zusammen um irdischen, vergänglichen und eitlen Genusses willen. Die meisten Gesellschaften haben nur solche Zwecke. Da kann von Erhebung des Gemüthes nicht die Rede sein. Ein Lehrcursus aber vereinigt die Theilnehmer in edler Absicht. Es gilt die Erstrebung höherer Zwecke: die Ausbildung geistiger Kräfte für das heranwachsende Geschlecht. Von diesem Gefühle bleibt auch der niedrigst Stehende nicht entblößt. Nothwendig äußert es einen heilsamen Einfluß auf die bessere Gesinnung der Theilnehmer. — Dazu kommt die veredelnde, anspornende Kraft, welche in der Vereinigung mit Menschen gleiches Alters, gleicher Verhältnisse und gleiches Strebens liegt. In diesem Allen liegen erhebende Antriebe zur Ergreifung des besseren menschlichen Seins. — Ist nun überhaupt die Haltung des Ganzen, wie sie von den leitenden Triebfedern ausgehen soll, würdig und zweckmäßig, so erreicht die Vereinigung sicherlich die ihr gesteckten edlen und schönen Zwecke. Wie sollte ein junger Mann sich nicht freuen, einige Zeit, wenn auch nur vier Wochen lang, einzig und allein der Förderung seiner Bildung widmen

zu können! Noch in später Erinnerung trägt solche Zeit ihm schöne Früchte. Bedenkt man endlich, welche Last in der Regel dem jungen Lehrer, selbst schon und in viel zu gesteigertem Maaße dem Hülfslehrer, aufgebürdet ist, so wird man das Wohlthätige der Unterbrechung solcher Verhältnisse gewiß nicht verkennen.

Von welcher Seite man daher auch die bei den Seminarien angeordneten Lehrcurse betrachten möge, überall gewahrt man die Leichtigkeit der Ausführung und das Heilbringende ihrer Zwecke.

An diese allgemeinen Bemerkungen mögen sich einige speciellere, den ersten hier abgehaltenen Lehrcursus, und solche, welche er veranlaßte, betreffend, anreihen.

Die Zusammenberufung von 30 Lehrern und Gehülfen schien uns ein Gegenstand, der unsern Ernst in mehr als einer Hinsicht in Anspruch zu nehmen habe. Alle diese jungen Männer treten aus ihren Verhältnissen auf 4 Wochen heraus, müssen ein, gewiß Manchem, sehr schweres Opfer an Geld und Zeit bringen, und bedürfen der Nachhülfe, der Anregung und des weiteren Unterrichts. Eines Mehreren bedürfte es nicht, um darauf zu denken, ihren hiesigen Aufenthalt für sie so nützlich als möglich einzurichten, und in dieser Hinsicht alle unsere Kräfte aufzubieten. Nach meiner Erfahrung fehlte es den meisten Lehrern unserer Gegenden noch an den zur Betreibung des Sprach- und Gesangunterrichts erforderlichen Kenntnissen und an einem praktischen Gange in diesen wichtigen Zweigen des Unterrichts. Es schien mir daher passend, den ersten Lehrcursus hauptsächlich zur Behandlung dieser zwei Gegenstände anzuwenden. Die Königliche Regierung genehmigte diesen Vorschlag, und machte diese Zweige in der, den Herren Schulpflegern wegen dieses Cursus gemachten, Mittheilung als vorzugsweise hier zu behandelnde bekannt. Dafür wurden die Lehrer einberufen. Als inzwischen der Tag des Zusammentritts heran kam, wünschten wir auch Einiges für die Belebung und Steigerung des Religionsunterrichts thun zu können.

Unser Religionslehrer, Herr Vorreiter, kam diesem Gedanken, ungeachtet seine Gesundheit sich von einem schweren Anfalle noch nicht vollständig wieder erholt hatte,

durch den Wunsch entgegen, an der Bildung der erwarteten Lehrer mitwirken zu können.

Wir nahmen daher den Unterricht in der Behandlung der biblischen Geschichte, und was sich unmittelbar daran anknüpfen ließ, ohne den nächsten Zweck aus dem Auge zu verlieren, noch mit in den Kreis der Beschäftigungen auf. Zugleich war es gleich Anfangs mein Augenmerk, den zur Theilnahme an dem Lehrcurs einberufenen ehemaligen Zöglingen des hiesigen Seminars das früherhin ohne ihre und meine Schuld Versäumte möglichst nachholen zu helfen.

Einer dieser Gegenstände war außer dem Gesange der Unterricht im Spielen der Geige. Es ist nämlich eine längst bekannte Thatsache, daß der Gesangunterricht mit diesem Instrumente in Elementarschulen am besten und erfolgreichsten geleitet werden kann, und daß man ohne sie und ohne irgend ein rein gestimmtes, durchdringendes Instrument im Gesange selten viel leistet. Deßwegen wurde gleich vom ersten Tage an täglich eine Stunde anberaumt, in welcher die früheren Seminaristen von zweien unserer jetzigen, in diesem Stücke geübtesten, Seminaristen auf der Geige geübt werden sollten. Zugleich wurde es allen übrigen frei gestellt, ob sie ebenfalls, wenn ihnen Zeit und Lust dazu bleiben sollte, auf diesem Instrument einigen Unterricht erhalten wollten.

Mit diesen wurde in der zweiten Woche der Anfang gemacht. Demnach war unsere Thätigkeit hauptsächlich auf den Sprach- und Gesangunterricht, demnächst auf den Unterricht in der biblischen Geschichte und im Spielen der Geige gerichtet. Den biblischen Unterricht übernahm Herr Vorreiter, den Gesang- und Geigenunterricht Herr Erk, unterstützt von zwei Seminaristen, der Sprachunterricht blieb mir. Bei der Vertheilung dieser Gegenstände auf die Stunden des Tages mußte darauf Rücksicht genommen werden, daß der Unterricht und die Uebungen der Seminaristen keine Störung erlitten, und der Gang des Seminars in keiner Weise unterbrochen wurde. Deßwegen wurden die genannten Gegenstände so vertheilt:

Täglich von 7—8 Uhr war Unterricht auf der Geige. Herr Erk.

Von 8—9 Uhr. Gesang (Derselbe).

Von 9—10 Uhr hörten die Lehren Anfangs den Gesangübungen unserer Seminaristen zu; nach einigen Tagen

nahmen auch die geübteren Lehrer an einzelnen oder allen Gesängen Theil. Diese Stunde hatte vorzugsweise den Zweck, den Lehrern einen regelrechten, gut ausgeführten Gesang vorzuführen, dadurch ihr Ohr zu üben, sie an das Bessere zu gewöhnen und ihren Geschmack zu bilden. Dieses mußte auf ihre musikalische Bildung und ihre eigenen Fortschritte nothwendig sehr vortheilhaft einwirken.

Von 10—12 fand der Sprachunterricht statt (Diesterweg).

Von 2—5 Uhr wurde der Unterricht in der biblischen Geschichte ertheilt (Herr Vorreiter).

Von 3—4 Uhr wurde eine zweite Gesangstunde gehalten.

Von 5—6 Uhr übten sich die ehemaligen Seminaristen auf der Geige.

Außerdem wurden sämmtliche Lehrer eingeladen, an den musikalischen Abendunterhaltungen, welche jeden Sonntag, Abends von halb 8 Uhr an, in dem hiesigen Seminar statt finden, Theil zu nehmen. Diese bestehen darin, daß Alles, was inzwischen bis zu einer gewissen (verhältnißmäßigen) Vollendung in den Musikstunden gebracht ist, dem ganzen Seminar und dessen Bewohnern vorgetragen wird.

Die Zwecke dieser Veranstaltung springen in die Augen. Wir bereiten uns auf diese Weise manchen für Geist und Herz erhebenden Genuß, und beginnen am andern Tage mit erfrischtem Sinne unser Tagewerk. Am ersten Sonntage machten die Gäste bloß die Zuhörer. An den folgenden Abenden traten sie mitwirkend auf. Auch erfreute uns Herr Erk jedesmal durch geistvolles Spiel auf dem Flügel-Forte-Piano, welches wir der Güte der Königl. Regierung zu Düsseldorf verdanken. —

Was in den einzelnen Fächern des Unterrichts behandelt und vorgenommen wurde, soll im Anhange für jeden Gegenstand beschrieben werden. Hier mögen noch einzelne Bemerkungen ihren Platz finden.

Es liegt etwas bleibend Erhebendes in dem Bewußtsein, von Gott, dem weisen Lenker der Schicksale aller Menschen, die Bestimmung erhalten zu haben, auf die geistige Beschaffenheit anderer Menschen veredelnd einzuwirken. Solcher Beruf wurde vorzugsweise demjenigen Stande zu Theil, den wir den Lehrstand nennen. Wie viel geht

von ihm nicht aus! Welche wichtige Bestimmung wurde ihm unter den Ständen des bürgerlichen Vereins! Was würde aus den Menschen werden, wie würde es mit Religion, Sittlichkeit und Ausbildung stehen, wenn man die Kirchen und Schulen schließen, und die Aemter der Geistlichen und derer, welche im engern Sinne des Wortes Lehrer heißen, aufheben wollte!

Einleuchtend und warnend zeigt dieß die auch in dieser Hinsicht schreckliche Geschichte der französischen Revolution. — Ganz besonders wird man von diesem Bewußtsein ergriffen, wenn man bei ganz außerordentlichen Gelegenheiten zum Lehrer berufen wird. Leicht vergißt man dergleichen wichtige Gedanken in dem gleichen, einförmigen Ablaufe der Tage. — Auch in dieser Hinsicht sind die Lehrcurse für die Seminarien wichtig. —

Wenn eine Anzahl von Menschen sich versammelt, so verfolgen sie vorzugsweise entweder sinnliche oder höhere geistige Zwecke. Jenes ist bei der Errichtung der meisten Gesellschaften der Fall; diesen Zweck hat z. B. ein Lehrcursus.

Es kann nicht fehlen, daß sich der Einzelne, welcher an einem in geistigen Zwecken versammelten Vereine Theil nimmt, durch die Stimmung des Ganzen und durch die nothwendige Erweckung des in jedem Menschen ruhenden, wenn auch fast schlafenden, guten Keimes, gehoben und zum Guten gestärkt fühlt. Trieb vielleicht auch nicht ein höherer Gedanke einen Einzelnen zum Entschluß zur Theilnahme an dem Vereine an; hat nur das Ganze die nöthige Haltung: so bleibt doch auch für ihn der Gewinn, sich im Guten im Allgemeinen gestärkt zu fühlen, nicht aus. Das eben ist (wie im Gegentheil der Fluch der bösen) so hier der Segen der guten That und der guten Gemeinschaft, daß jede einzelne gute Verrichtung, jede einzelne Belebung der guten Gesinnung und Bestrebung veredelnd auf den ganzen Geist einwirkt, und daß die Beschäftigung mit dem Rechten die Lust zum Unrechten und Verkehrten nothwendig verringert und schmälert. Man erkennt hieraus die außerordentliche Wichtigkeit guter Gewöhnungen. Auch schon in vier Wochen läßt sich für das ganze Leben bleibend Wichtiges lernen. — Wer erinnert sich nicht aus dem eigenen Leben einzelner Erscheinungen von Menschen, die uns schon durch die Art ihrer Erscheinung Bedeutendes zur

Weckung und Stärkung des Besseren in uns wurden; die dazu beitrugen, einen höheren Gedanken in uns anzufachen und bleibend einen gesegneten Einfluß auszuüben! Dieß ist die unausbleibliche Frucht jedes Guten in der Welt. Das Böse trägt zwar seine bösen, aber das Gute auch gewiß seine guten Früchte!

Sollte daher auch der Gewinn, den ein einzelner Theilnehmer von einem vier Wochen lang dauernden, auf die Erstrebung geistiger Eigenschaften gerichteten Vereine mit davon nimmt, was einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten betrifft, nicht von sehr hoher Bedeutung sein, so möchte doch die allgemeine Erhöhung des Besseren in ihm leicht nicht zu hoch angeschlagen werden können. Denn überall kommt es ja bei der Bildung des Menschen weniger auf das, was für das Auge nachweisbar ist, an, als darauf, daß die rechte Gesinnung in ihm erweckt wurde. Dieser Ueberzeugung gemäß haben uns daher einzelne Erscheinungen vom Mangel an aufstrebendem gutem Lehrersinn oder gar einzelne Wahrnehmungen von Eingebildetheit und Anmaßung weit mehr betrübt, als die einzelnen Fortschritte solcher in Einsicht und Fertigkeit erfreut; dagegen aber hat uns auch die Beobachtung, auf die Mehrzahl einen belebenden, gute Gesinnung erweckenden und stärkenden Einfluß auszuüben, doppelt und dreifach erfreut und gestärkt.

Uebrigens möchten diejenigen, welche der Meinung sind, daß sich in vier Wochen so viel als nichts leisten lasse, doch sehr Unrecht haben. Allerdings ist der Wahn oder das Vorgeben, in einem Monat einen Lehrer bilden zu wollen, wenigstens grober Irrthum, wo nicht Charlatanerie; aber 4 Wochen sind doch 28 Tage, und liefern, wenn man auch nur mittelmäßig thätig ist, doch eine Reihe von 280 Arbeitstunden. Die während des Lehrcursus hier versammelten Lehrer erhielten 24 Stunden Unterricht in der biblischen Geschichte; 48 Stunden über Sprache, 72 Stunden über Gesang. In dieser Zeit läßt sich keines dieser Gebiete erschöpfen; aber man kann doch von jedem Material schon Manches behandeln und überall in den besseren Gang einführen. Bedenkt man nun, daß der gute Fortgang durch den guten Anfang mit Nothwendigkeit bedingt wird und aus demselben hervorgeht; daß die Lernenden auch nicht überall zu den ersten Anfängern gezählt werden

dürfen: so wird man von der Meinung zurückkommen, daß es sich nicht der Mühe lohne, dergleichen Lehrcurse einzurichten, und daß es eine Ungerechtigkeit gegen die Lehrer und gegen die Lernenden sei, ihnen dadurch manche unvermeidliche Opfer zuzumuthen. —

Alles kommt hierbei, wie überall, auf den Sinn, mit welchem die Lernenden die Unterweisung empfangen, und auf die Art an, wie die Lehrer durch Kenntnisse, Eigenthümlichkeit und Charakter einwirken. —

Was das erste betrifft, so können wir den hier versammelt gewesenen im Allgemeinen das Zeugniß angestrengten Fleißes, regsamen Strebens und der Empfänglichkeit für wohlgemeinte Bemerkungen, Rathschläge und Winke nicht versagen; vielmehr ertheilen wir ihnen dieses Zeugniß mit freudigem Bewußtsein. — Etwas anders ist unser Urtheil, wenn wir über den geistigen Standpunkt der Mehrzahl urtheilen sollen. Die meisten bedürfen noch fortwährender Unterweisung und des angestrengtesten Fleißes nur noch allzu sehr. Und wir haben wahrlich Ursache, unsern Obern zu danken, daß sie auf die Bildung der Lehrer und die ganze Unterweisung des Volkes unausgesetzt ihr wohlwollendes Auge hinrichten. In diesen Stücken hat uns die Vorzeit noch sehr viel zu thun übrig gelassen. Auch wir werden der Nachwelt noch Einiges übrig lassen. Das wird sie uns nicht zum Vorwurf machen, wenn sie nur mit Gewißheit hinzufügen kann, daß wir redlich fortgewirkt haben.

Bedenkt man nämlich, daß die Lehrer des Volks, und namentlich die ersten desselben, nämlich die Jugendlehrer, zu den denkendsten, unterrichtetsten, unbedingt zu den hochstehenden, besten Menschen gehören sollten, so wird man das eben ausgesprochene Urtheil nicht für ungerecht, nicht für übertrieben halten. Bis zu diesem Ziele haben wir noch weit hin. Wer kann das verkennen?

In der Vorzeit machte man an die Lehrer der Jugend sehr geringe Anforderungen. Unser Volk thut es meist noch. Man stellte deshalb häufig solche als Lehrer an, die man nicht hätte anstellen sollen, die wenigstens den mäßigsten Anforderungen heutiger Zeit nicht mehr entsprechen. Diesen nun kommt eine erleuchtete und wohldenkende Regierung dadurch entgegen, daß sie ihnen Gelegenheit schafft, sich zu nützlicheren, mehr leistenden Mitgliedern der

UNIVERSITY CALIF.

menschlichen Gesellschaft auszubilden. Deswegen darf man es auch erwarten, daß diese Gelegenheiten mit Begierde und Dank ergriffen werden, und daß diejenigen, welche zur Ausführung so heilsamer Absichten berufen sind, keine Anstrengung scheuen, ihrerseits zu thun, was Gott sie durch ihre Obrigkeiten thun heißt. Die Mehrzahl der jungen Lehrer erkennt dieß, wenigstens in unsern Gegenden, an, und sie sind bereit, zu empfangen und zu geben. Fast überall ist der bessere Sinn in dem Lehrstande erwacht. Davon liegen überall die unzweideutigsten Beweise und Thatsachen vor. Auch die Lehrcurse sind eine dieser Thatsachen. Wir freuen uns derselben und sprechen diese Wahrheit mit Erhebung und Dank aus. Es wird besser. —

Da die Amts-Prüfungen aller Schulamtskandidaten der Elementarschulen seit 1826 in den Preußischen Seminarien abgehalten werden, so haben die Lehrcurse in Betreff solcher junger Männer, welche sich außer dem Seminar zum Lehramte vorbereiten, so wie für solche junge Lehrer, die bereits ein Wahlfähigkeits-Zeugniß niederen Ranges, z. B. für eine kleine Landschule, besitzen, und sich später ein besseres Zeugniß erwerben wollen, noch besondere Wichtigkeit. Den Lehrern des Seminars, die zugleich bei den Amtsprüfungen unter dem Vorsitze eines Königl. Schulrathes die Examinatoren sind, muß vorzüglich viel daran liegen, die Kandidaten möglichst genau kennen zu lernen, um mit möglichster Sicherheit den Standpunkt jedes Einzelnen aufzufassen, und mit möglichster Wahrheit das Wahlfähigkeitszeugniß, welches sich über die Kenntnisse des Geprüften in jedem einzelnen Gegenstande der Prüfung genau aussprechen soll, ausstellen zu können. Denn es ist für sich klar, daß dieses — wenn die Zahl der Examinanden nicht sehr klein, und die Zeit, welche auf die Prüfung verwandt werden soll, nicht sehr ausgedehnt wird — immer eine nicht leichte Sache bleibt. Deshalb muß dem Seminar jede Gelegenheit willkommen sein, welche die Erforschung der Eigenthümlichkeit der Einzelnen erleichtert und begünstigt. Eben auf diese Eigenthümlichkeit kommt ja gerade bei dem Lehrer, der ein Erzieher sein soll, so sehr viel an, und eine diese Thätigkeiten begünstigende Eigenthümlichkeit ersetzt häufig eine Masse von Wissen, welche allein den Mann noch gar nicht zum Lehrer und Erzieher stempelt. Da nun die Erfahrung lehrt, daß man

in dem schnellen Ablaufe eines Tages oder zweier, höchstens dreier Tagen, in der Beurtheilung eines Menschen immer noch leicht dem Irrthum unterworfen ist, wo hingegen ein Zusammenleben zwischen Lehrern und Schülern, welches vier Wochen dauert, den erstern eine sehr genaue Kenntniß der letztern verschafft; so leisten die Lehrcurse für die Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit der Amtsprüfungen einen sehr großen Vorschub. Ueberhaupt ist die persönliche Kenntniß der im Amte stehenden Lehrer desjenigen Gebietes, für welches das Seminar die Lehrer bilden soll, von sehr großem Werthe. Ohne sie werden die Lehrer sich nicht leicht an das Seminar anschließen, und ohne sie wird das Seminar nicht leicht in allen Stücken den Bedürfnissen der Provinz entsprechen.

Gewöhnlich ordnen sich die Theilnehmer eines Lehrcursus in drei Klassen. Erstens in solche, welche in ihrer Bildung fast abgeschlossen sind; zweitens in solche, deren Charakter noch keine bestimmte Richtung erhalten hat; drittens in solche, welche bei einer bestimmten, ihnen zum Bewußtsein gekommenen Richtung die Mängel und Lücken ihres Wissens und Könnens fühlen. Die ersten sind entweder von der Anmaßung ergriffen, oder durch den Mangel an früherer Bildung und die Einseitigkeit mechanischer Geschäfte versteinert.

In beiden Fällen ist die Hoffnung eines ersprießlichen Vortheils durch ihre Theilnahme an dem Lehrcursus gering. Der letzte Fall ist noch immer der schlimmere, da sich viel leichter eine falsche Meinung umändert, als ein verknöcherter Charakter. Oft fehlt es den in eigner Meinung von sich selbst Erhebenden nur an der Wahrnehmung größerer Tüchtigkeit und Gediegenheit. Unter Zwergen hält der größte Zwerg sich leicht für einen Goliath. —

Die zweite Klasse erweckt schon mehr Hoffnung. Doch ist eine völlige Unentschiedenheit des Wissens und der ganzen Ausbildung für den Fortschritt binnen vier Wochen auch noch kein gutes Verhältniß. In solchem Falle muß man sich mit vielseitiger Anregung und Aneignung der Bestimmtheit in einer Richtung begnügen. Die in einem kleinen Ganzen gewonnene Festigkeit verbreitet sich im günstigen Falle nach und nach über größere Gebiete. — Eigentlich reif für vortheilhafte Belehrung in einem Lehrcursus ist nur die dritte Klasse der Lehrschüler. Der gewisse

Grad von Bestimmtheit des Wissens liefert die Basis, auf welcher fortgebaut werden kann, und das damit verbundene Bewußtsein der Mangelhaftigkeit der Ausbildung stiftet diejenige Gemüthsbeschaffenheit, welche das Lernen von einem Andern so ausnehmend begünstigt. Es fehlt nun nicht die Hingebung, nicht das Vertrauen zu dem Lehrer, nicht die Freudigkeit bei der Wahrnehmung der Erweiterung des geistigen Horizonts, wodurch der Lernende den belebendsten Sporn zum eifrigsten Fleiße erhält.

Die erste Klasse der Lehrschüler kündigt sich theils durch barsches Auftreten, vorlautes Hineinsprechen und selbstgenugsame Erscheinungsweise, theils dadurch an, daß die Haltung ungelenk und steif ist, nur auswendig gelernte Sätze vorgebracht werden und der chemische Prozeß der geistigen Assimilation nicht eintritt. Die andere Klasse thut sich kund durch Nichtunterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen in dem Unterrichte, und im besten Falle durch die Bemühung, mit gleichem Appetit alle vorgesetzten Speisen, ohne eigene Prüfung und Wahl, zu verschlingen. Die dritte Klasse geht selbstdenkend an die Arbeit, regt den Lehrer durch verständige Auffassung des Lehrmaterials, so wie durch passende Bemerkungen und Fragen, auf, und bildet dadurch den grünen hoffnungsvollen Zweig an dem aus ungleichartigen Theilen zusammengesetzten Gewächse. Durch seine Frische, und durch den raschen Umtrieb der Säfte in ihm, muß die gänzliche Absterbung der abtrocknenden Zweige abgewehrt, durch seine Knospen und Blüthen die Wurmstichigkeit der mit erborgtem Firniß glänzenden Früchte nachgewiesen werden. Sie sind der Sauerzeig, mit welchem die ganze Masse durchdrungen werden muß, damit ein frischer Gährungsprozeß eingeleitet werde. Wo das nicht gelingt, da fehlt das Leben und der erwünschte Erfolg. Denn das Wissen, das sich in vier Wochen mittheilen läßt, ist das Geringste; viel mehr kommt es auf die lang anhaltende Belebung aller geistigen Kräfte der Einzelnen an. Also verhält es sich ja überhaupt mit der Belehrung und Bildung.

Gewiß hat jeder einem Lehrcursus beiwohnende Lehrer Gelegenheit, manchen Blick in das Weite zu thun, und dadurch die Beschränktheit seines Horizontes zu gewahren. Woher der Dünkel, der manchen übrigens gutgearteten jungen Mann ergreift? Woher die hohe Zufriedenheit mit

sich selbst und die Meinung, hoch zu stehen und Großes zu leisten? Woher anders, als daß Mancher in einer Gegend lebt, in welcher vielleicht kein einziger gebildeter Lehrer lebt, vielleicht nicht ein gebildeter Mensch, wenigstens keiner, zu welchem der junge Lehrer Zutritt hätte! Er, als Gehülfe, wohnt z. B. bei einem Lehrer ältern Schlages, aber nicht unberühmten Namens und deswegen guten Einkommens. Nun weiß z. B. der Gehülfe vielleicht mehr, als der Haupt-Lehrer, aber er weiß nicht, daß dies noch sehr wenig, vielleicht nicht einmal der Anfang des Selbstdenkens ist. Nun lasse man einen solchen, wenn er anders überhaupt Auffassungsgabe hat und bildungsfähig ist, vier Wochen in dem Seminar zubringen; ich wette, er geht mit der Ueberzeugung heim, daß er in seiner Umgebung wenig zu lernen Gelegenheit gehabt hat und darauf denken muß, seine Unwissenheit und Blößen zu bedecken, dadurch, daß er sich in der That weiter bildet, was immer am besten durch gebildete Männer, selten durch Bücher geschieht. Denn nur der schöpft aus Büchern Weisheit, der schon auf andern Wegen ihre Quelle gefunden hatte. Ich bin daher der Meinung, daß auch in dieser Hinsicht ein Lehrcursus in einem Seminar eine wichtige Veranstaltung sei.

Allein in dem Lehrer-Unterrichte veranlaßt man die Schüler nicht bloß zu Blicken in das Weite, was nur beiläufig und wie von ungefähr und zufällig geschieht, sondern man behandelt jeden Gegenstand so im Allgemeinen und Einzelnen, wie es mit jungen Männern geschehen muß, damit sie denselben Gang in ihren Schulen einschlagen können. Sollte nun auch ein Seminar in irgend einem Unterrichtsgegenstand noch nicht den absolut besten Weg eingeschlagen haben, so wandelt es doch gewiß einen guten Weg, der sicher zum Ziele führt, und die jungen Lehrer lernen neue und bessere Straßen kennen. Sie werden einsichtsvoller, geschickter und kehren mit Kenntnissen und Fertigkeiten bereichert nach Hause. Was will man mehr? Wenn ein Lehrer innerhalb vier Wochen nur in *einem* Stücke brauchbarer wird, so hat diese Zeit ihm bedeutenden Nutzen gebracht. Was kann man in gewöhnlichen Verhältnissen für 15 oder 30 Thlr. lernen? — Nichts kann man dafür lernen.

Will man sich nun von der Wahrheit aller dieser großen Vortheile der Lehrcurse in den Seminarien überzeugen, so kann man zweierlei thun:

1) Die Seminarlehrer müssen einen solchen Lehrcursus abhalten, und sie werden's finden. — Freilich ist es für solche vielbeschäftigte Männer eine Aufgabe, außer ihren feststehenden Arbeiten noch die neuen zu übernehmen; allein sie sind vorübergehend und für das zu halten, was für die Landwehr die Herbstmanöver's sind. Nach vier Wochen kehrt man in die Standquartiere zurück. Aber gewiß ist es, daß ein Seminar, an welchem, wie an dem hiesigen, nur drei Lehrer angestellt sind, nicht öfter als **ein** Mal im Jahre die Abhaltung eines Lehrcursus übernehmen soll. Die fremden Lehrer wollen beschäftigt sein, und müssen es; die Zeit ist kostbar; zur vollen Beschäftigung aber gehört Zeit, da es nicht genug ist, ihnen Aufgaben zu geben und diese zu Hause ausarbeiten zu lassen; sie sind im Seminar, um mündliche Belehrung zu empfangen. Wenn nun ein Seminarlehrer für vier Wochen, außer seinen 20 bis 30 Stunden, noch 12 bis 20 übernehmen muß, welche ihm, da die Schüler ihm fremd sind und er in kurzer Zeit Anerkennenswerthes leisten will, doppelte Vorbereitung und dreifache Anstrengung kosten, so ist leicht in vier Wochen seine Kraft ganz erschöpft, und er bedarf der Ruhe und Erholung. Wer das nicht glaubt, der versuche es. Eine Stunde allein sprechen und predigen, ist gegen die Anstrengung, nicht denkende, oder halb denkende, oder auch ganz denkende Menschen in einem bildenden Wechselgespräch und in belehrender Unterhaltung zu erhalten, eine wahre Kleinigkeit. Das wissen auch die Hrn. Pfarrer, daß das Katechisiren, wenn es mehr ist, als ein Abfragen und Herplappern der Fragen und Antworten des Katechismus, ganz anders ermüdet, als eine gewöhnliche Predigt. Wenn daher ein Lehrer täglich seine 5 bis 7 Stunden mit Anstrengung gelehrt hat, so hat er sein Brod im Schweiße seines Angesichts verdient. Wir haben dies bei Gelegenheit des hier abgehaltenen Lehrcursus erfahren.

2) Die Lehrer müssen einem solchen Lehrcursus beiwohnen, und die Hrn. Geistlichen, welche von der Meinung der Erfolglosigkeit desselben zurückkommen wollen, brauchen nur den ersten und letzten Stunden des Cursus beizuwohnen. Ein einmaliger Besuch führt zu

keinem Resultat und zu keinem Vergleich. Gewiß wird man in den letzten Stunden unter den versammelten, nun mit dem Lehrer bekannten und in einander eingelebten, Lehrern eine viel größere Aufmerksamkeit, Aufgeregtheit, Spannung und Sicherheit bemerken, als im Anfange, und in der Prüfung, welche passender Weise der Entlassung der Lehrer vorhergeht, wird es sich unzweideutig herausstellen, daß die Zeit des Lehrcursus sehr wohl angewandt gewesen ist. Die Lehrer aber müssen und werden das an sich selbst erfahren. Gewiß nimmt jeder manche Einsicht, manchen Gedanken, manchen Vorsatz mit nach Hause, und wenn er das in den kommenden Monaten zur Reife bringt, was er im Seminar einsammelte, so kann dies für seine Schule und für seine Bildung nur von wesentlichem Nutzen sein. Alles Neue aber hat seine Schwierigkeiten zu bekämpfen, und es muß erst getadelt durch den Mund der Leute gehen, besonders derer, welche die Stereotypen lieben, ehe man es anerkennt und schätzt. Die Schwierigkeiten selbst scheinen dazu geeignet und bestimmt, dasselbe in denen, die das Neue ausführen, erst wohl zu begründen und zu sichern. Also wird es auch mit den Lehrcursen an den Seminarien gehen. So wenig man jetzt noch dagegen einwendet, daß der Landwehrmann bis zu einem gewissen Alter jährlich seine Uebungen machen muß, eben so wenig wird man späterhin gegen die Lehrcurse zu bemerken haben. Und selbst der verständige Landmann wird das Heilsame ihrer Zwecke nicht verkennen. Um den unverständigen aber bekümmert man sich nicht. Wenn man sich als Lehrer von ihnen leiten lassen wollte, so legte man lieber noch heute Hammer und Zange nieder.

Ich schließe diese Bemerkungen mit der Angabe desjenigen, womit der hier abgehaltene erste Lehrcursus beschlossen wurde. Es war Sonnabends den 27sten October; der Cursus hatte also 4 Wochen gedauert. Des Morgens führten wir den Lehrern zwei Klassen der mit dem Seminar verbundenen Schule vor; der untersten (vierten), um den Lehrern den Gang der Lautir- und Gesangübungen bei Kindern von 5 bis 7 Jahren, und der zweiten Klasse, um ihnen die weitern Fortschritte des Gesanges zu zeigen. Der sanfte, klangreiche und angenehme Gesang der Kinder erquickte

und erheiterte Alle. Am Nachmittage wurde, von 2 Uhr an, eine allgemeine Prüfung über die behandelten Lehrgegenstände angestellt, zuerst über Lautir-, Lese- und Sprachunterricht, dann über die Behandlung der biblischen Geschichte, endlich über den Gesang. Der Herr General-Superintendent Roß in Budberg erfreute und beehrte uns, auf unsere Einladung, durch seine Anwesenheit. Die Resultate dieser Prüfung waren der Art, daß wir uns überzeugt halten dürfen, daß die meisten der Lehrer im Stande sein werden, mit größerer Geschicklichkeit den Unterricht in den genannten wichtigen Lehrzweigen zu ertheilen, und mit erweitertem Horizont und hoffentlich auch mit größerer sittlicher Kraft und mit klarerer Einsicht in das Wesen des Lehrerberufes in ihre Kreise zurückkehren. Ueberraschend groß fanden wir die Fortschritte der Lehrer im Gesange; derselbe war wohlklingend, lieblich und sanft, und nährt in uns die Hoffnung, diesen wichtigen, in den Rheinlanden noch so sehr versäumten, Unterrichts- nnd Bilduugszweig auch gefördert zu haben. Endlich wurde zum Schlusse des Lehrcursus geschritten. In den Worten, die ich deßhalb an die Lehrer richtete, setzte ich zuerst nochmals den Zweck solcher Curse auseinander, reihte daran einige Bemerkungen, um nachzuweisen, in wiefern diesen Zwecken durch unsere Zusammenkunft Genüge geleistet sei, und führte den Punkt weiter aus, wie das gesegnete Wirken des Lehrers weit weniger durch Geschicklichkeit aller Art, als durch persönliche Eigenschaften des Charakters bedingt werde; namentlich seien Ernst des Lebens, Bescheidenheit und Anspruchlosigkeit und sittliche Festigkeit ganz unerlaßliche Bedingungen an jeden Lehrer. Der sichtbare Mangel dieser Eigenschaften in einigen der hier versammelten Lehrer machte diese Bemerkungen und weitere Ausführungen nothwendig; denn hochfahrendes Wesen, Leichtsinn und Anmaßung untergraben das Wohl jeder Schule, und machen den Lehrer, der von diesen Untugenden ergriffen ist, zu einem wahrhaft verderblichen Mitglied der menschlichen Gesellschaft. In der Meinung, die ich mir zum Grundsatze gemacht habe, daß in so wichtigen Verhältnissen, wie die öffentlichen Erziehungs- und Bildungs-Angelegenheiten sind, sich rückhaltlose Offenheit gezieme, habe ich den Lehrern, welche obige Bemerkungen bezielten, noch unter vier Augen das Einzelne vorgelegt, und ihnen das Gewissen zu schärfen gesucht. Da ich weiß,

daß in vielen Schulen unserer Gegend anstatt der Ordnung, des Respekts, der Zucht — die Zucht-, Respekt- und folglich auch Gottlosigkeit herrschen, halte ich es für eine meiner ersten Pflichten, jungen Männern überall die rechten, unerläßlichen Bedingungen zur gedeihlichen Führung des Erzieher-Amtes namhaft zu machen, und ihnen dieselben mit Kraft und Nachdruck vorzuhalten. — Hierauf ließ ich nicht unbemerkt, daß wir in den Meisten mit Freude das redliche, ernste Streben nach Weiterbildung, ihre Hingebung und ihre Empfänglichkeit für Belehrung und Rath vorgefunden hätten, und daß diesen unsere Achtung und unsere Werthschätzung folge. Zuletzt sprach ich noch von dem, was nun vorzüglich noch von Einzelnen zu thun sei, und schloß mit dem Aussprechen des Dankes gegen Gott für so viele Gaben der Liebe und mit Erflehung des himmlischen Segens für die ausgestreute Saat. Nach dem Gesange: »Gieb uns, eh' wir gehn nach Haus, deinen väterlichen Segen« rc., sprach der Herr General-Superintendent Roß noch einige passende Worte und entließ dann die Versammlung mit dem Segen. — Am andern Tage begrüßten die Lehrer vor ihrem Abzuge einzeln die Seminarlehrer, wobei sich noch passende Gelegenheit fand, Einzelnen Worte der Achtung und der Ermunterung, und Andern Worte des Ernstes vorzulegen. Möge der Alliebende segnen das Werk unserer Hände! Amen! A. Diesterweg.

Beilage 1.

Bericht über den, mit den Schullehrern des Regierungsbezirks Düsseldorf gehaltenen, Lehrcursus im Religionsunterricht.

Durch Gottes Gnade und liebender Menschen Pflege war ich am Anfange unseres neuen Seminarcursus wieder so weit von meiner Krankheit hergestellt, daß ich die volle Zahl meiner Unterrichtsstunden übernehmen konnte. Nachdem ich nun durch dreiwöchentliches Unterrichten mich überzeugt hatte, daß ich keine Gefahr eines Rückfalls durch die Anstrengung beim Sprechen zu fürchten habe, schien es mir unrecht, wenn ich nicht auch mein Schärflein dazu beitrüge,

die für den Monat October hier versammelten Lehrer zu beschäftigen, und sie in einem meiner Unterrichtsgegenstände weiter zu führen. Täglich habe ich es daher eine Stunde versucht, die Einberufenen im Religionsunterrichte, besonders in Behandlung der biblischen Geschichte, zu üben.

Da nach dem Willen einer hohen Behörde diese monatlichen Curse vorzugsweise eine praktische Tendenz haben sollten, so konnte nicht mein Zweck sein, die versammelten Lehrer in den Wahrheiten der Religion zu unterrichten, und sie auf einen höhern Standpunkt religiöser Einsicht zu erheben; sondern es mußte mir Alles daran liegen, ihre Verfahrungsweise bei dem Religionsunterrichte kennen zu lernen, und dieselbe durch die angestellten Uebungen zu berichtigen; ihnen Winke zu geben, wie die einzelnen Zweige der Religionslehre auf eine eigenthümliche Weise zu behandeln seien, wenn sie auf das kindliche Gemüth die erwünschte Wirkung haben sollten.

Nachdem ich daher beim Beginn dieser Uebungen in einem Vorworte auseinandergesetzt hatte, daß für uns evangelische Christen die heilige Schrift die höchste Norm des Glaubens und Lebens sei, daß also die vertrauteste Bekanntschaft mit derselben von jedem Kinde unter Anleitung seines Lehrers angestrebt werden müsse, und daß hier Alles darauf ankomme, daß der Lehrer aus der Menge des Stoffes das für die verschiedenen Stufen des Kindesalters Passende wähle, gab ich einige Aufgaben schriftlich zu bearbeiten, durch welche ich mich überzeugen wollte, wie hoch oder wie tief die Einzelnen standen:

I. Darstellung des kindlichen Charakters vom 7—10ten Jahre und kurze Zusammenstellung derjenigen biblischen Erzählungen, welche für dieses Alter passen, nebst Hervorhebung der Religionswahrheiten, die ihm verständlich sind.

II. Wie prägt man den Kindern die biblische Geschichte tief in's Gedächtniß? Nachweisung der in dieser Rücksicht aufgestellten Regeln an der Geschichte Joseph's.

III. Kurze Darstellung der moralischen Vorschriften in der Gesetzgebung Moses, so daß Kinder von 10—12 Jahren sie begreifen und ihre Anwendbarkeit auf uns erkennen.

IV. Wie sind die Gleichnisse unseres Heilandes in der Volksschule fruchtbar und erbaulich zu behandeln? Erweis einer solchen Behandlung an irgend einem beliebigen Gleichnisse. —

Zu jeder dieser Aufgaben fügte ich einige Bemerkungen hinzu, die als Winke bei dem Ausarbeiten dienen sollten, und zeigte an dem Gleichniß vom verlornen Sohne beispielweise, wie die biblischen Abschnitte ganz treu und einfach erzählt, durch Abfragen und Wiedererzählen dem Kinde tief ins Gedächtniß geprägt, durch Erklärung der schwierigeren Ausdrücke dem Verstande faßlich und durch Hervorhebung der religiösen und moralischen Wahrheiten dem Herzen theuer gemacht werden müßten.

Die erste Woche hindurch nahmen wir nun aus der Genesis die Abschnitte: Von der Schöpfung der Welt — von der Schöpfung des Menschen — vom Sündenfalle — von Abraham, der aus seinem Vaterlande zieht, sich im Lande Canaan um des Friedens willen von Lot trennt und ihn aus der Feinde Hand errettet. Von allen Anwesenden verlangte ich, daß sie durch eigenes Nachdenken und durch Benutzung fremder Hülfsmittel sich sorgfältig vorbereiteten, und forderte dann in den Stunden einzelne auf, die Schwächeren zum Erzählen und zum Abfragen der Geschichte, die Stärkeren zum katechetischen Entwickeln der jedesmaligen darin liegenden Wahrheiten, zum Hervorheben der Ermahnungen und Tröstungen. Bei der Schöpfungsgeschichte z. B. mußte der Erzählende und Abfragende es dahin zu bringen suchen, daß die Kinder ganz genau den Stufengang des Schaffens angeben konnten, wie es in sechs Tagen vollendet sei, mußte durch Ton und Ausdruck das Erhabene der Erzählung, die Alles auf des Schöpfers allmächtiges Werde entstehen läßt, bemerklich machen; der Katechisirende dagegen mußte zeigen, wie sich in der Schöpfung Gottes Allmacht, Weisheit und Güte offenbaren; mußte durch Schilderung dieser göttlichen Eigenschaften die Gefühle der Ehrfurcht, der Bewunderung und Dankbarkeit zu erwecken suchen, und den Willen anregen, auch thätig zu sein und mit der uns verliehenen Kraft Gutes hervorzubringen, weise zu herrschen über die Erde und mit Wohlthaten alle die Geschöpfe zu erfreuen, die von Gott angewiesen sind, von unserer Güte zu empfangen.

Auf ähnliche Weise wurden auch die übrigen Abschnitte behandelt, und um recht anschaulich zu machen, welcher Unterschied in der Behandlung liege, ließ ich von Mehreren dasselbe Stück durchmachen, bis Einer derselben es zu einer Vollkommenheit brachte, die den Andern als Norm dienen

konnte. Gelang dieses Niemanden, so versuchte ich selbst nach Kräften, dies Muster darzustellen. Am meisten wurde ich von den Auftretenden befriedigt durch die Erzählung, die sie gewöhnlich, schlicht, einfach und treu wiedergaben, freilich wohl zuweilen ihr Gedächtniß zu sclavisch an die Worte der Bibel bindend, wogegen Andere — doch nur Wenige — mit ihrem eigenen Wortwerk die Geschichte oft ganz verdunkelten. Weit weniger befriedigte das Abfragen der Geschichte, weil die Fragen zu allgemein waren und nicht durch Angaben des charakteristischen Merkmals der Antwort dem Gedächtnisse des Kindes zu Hülfe kamen. Bei der katechetischen Behandlung endlich wußte fast Niemand die Mitte zu halten zwischen starrer Begriffsmäßigkeit und überspanntem Schwindeln; entweder verloren sie sich in einer trocknen Entwickelung der einzelnen Worte, oder sie sprachen so in's Allgemeine hinein, daß weder die Kinder, noch sie selbst wußten, was sie gewollt hatten. Beiden Abwegen suchte ich dadurch zu begegnen, daß ich auf Klarheit der Gedanken und auf eine herzliche Ansprache an das Gemüth des Kindes drang. — In der zweiten Woche ging ich zuerst die mir über oben genannte Themata eingereichten Arbeiten durch. Von Einigen waren die Aufgaben ziemlich befriedigend gelös't. Andere hatten sich begnügt, aus den ihnen bekannten Büchern das Wesentlichste zusammen zu stellen; noch Andere hatten fast gar nichts zu Stande gebracht. Orthographische und stylistische Fehler ließ ich von dem jedesmaligen Verfasser selbst verbessern. Wenn ich einen Verstoß gegen die ausgemachte Wahrheit fand, ließ ich von der ganzen Versammlung das Fehlerhafte aufsuchen, und bemühte mich, die richtige Ansicht durch Beweise zu begründen. Gemeinschaftlich entwarfen wir zuletzt über die einzelnen Aufgaben Dispositionen, und durch mündliche Ausführung einzelner Parthien zeigte ich, wie etwa das Ganze zu behandeln gewesen wäre, um ihnen so das Bild von einer planmäßig geordneten und gründlich durchgeführten Ausarbeitung zu geben.

Weil es zur fruchtbaren Behandlung der bibl. Geschichte besonders ersprießlich ist, passende Liederverse auswendig lernen zu lassen, damit die aus jenen entwickelten religiösen und sittlichen Wahrheiten recht tief in die Seele des Kindes eingeprägt werden: so gab ich das 36ste Lied unsers Gesangbuchs zum Erklären auf, um zu sehen, wie weit sie der

Kunst mächtig wären, die Bilder und Ausdrücke der religiösen Poesie den Kindern verständlich zu machen, ohne das Schöne und Erhabene in's Gemeine herabzuziehen, und ohne den ergreifenden und belebenden Geist derselben zu tödten. Die Meisten schienen damit noch keinen Versuch gemacht zu haben, und konnten anfangs das Gegebene kaum selbst mit andern Worten wieder geben, viel weniger noch wußten sie die Kinder zum Auffinden der im Liede liegenden religiösen Wahrheiten zu veranlassen; doch fanden sich nach wiederholter Uebung bald einige, die mit zartem Sinn und auf eine den kindlichen Geist ergreifende und bildende Weise diesen Gegenstand zu meiner Zufriedenheit behandelten.

In der dritten Woche gingen wir zu den Erzählungen des N. T. über. Je zwei und zwei mußten dieselbe Geschichte behandeln, so daß der Zweite entweder ergänzend fortfuhr, wenn Ersterer den Gegenstand nicht erschöpft hatte, oder repetitorisch, wenn unseren Anforderungen von Jenem Genüge geleistet war. Auf diese Weise vollendeten wir die Geschichten: Maria und Elisabeth — die Geburt Jesu — die Weisen aus dem Morgenlande — der zwölfjährige Jesus am Osterfeste — der Täufer Johannes — die Versuchung Jesu in der Wüste — die Samariterin — der Hauptmann zu Capernaum und nochmals das Gleichniß vom verlornen Sohne. Auch hier drang ich auf schlichte und einfache Erzählung, auf genaues Abfragen der geschichtlichen Thatsachen und auf Entwickelung der religiösen Wahrheiten; bemerkte aber mit Schmerz, daß viele, zu einer natürlichen Erklärung des Wunderbaren in diesen Geschichten geneigt, die Schrift meistern wollten, und daher gewiß auch nicht im Stande seien, dieselben den Kindern mit Erfolg vorzutragen. Viele meinten, die einzelnen Geschichten schon fruchtbar und erbaulich behandelt zu haben, wenn sie recht viele geschichtliche und geographische Bemerkungen gemacht hatten. Sie von diesen Fehlern gründlich zu heilen, war die Zeit zu kurz, weil man durch gründliche Belehrung ihren religiösen Glauben selbst umzuändern suchen müßte. In Behandlung der Gleichnisse zeigte ich, wie es besonders darauf ankomme, den Vergleichungspunkt von den Kindern selbst finden und die Hauptwahrheiten derselben daraus ableiten zu lassen. Mündliche und schriftliche Versuche haben mich hier überzeugt, daß darin eine Mehrzahl eine ziemliche Fer-

tigkeit besitzt, und bis ins Einzelne den Gehalt der Gleichnisse Jesu zu entwickeln versteht.

Um zu erfahren, ob sie auch unabhängig von Erzählungen Wahrheiten der Religion oder nützliche Wahrheiten des Lebens katechetisch zu behandeln im Stande wären, damit sie bei vorkommenden Gelegenheiten mit ihren Kindern zweckdienlich darüber sprechen könnten, gab ich endlich in der vierten Woche auf, eine Disposition zu entwerfen über das Sprichwort: Böse Gesellschaften verderben gute Sitten, und ließ diejenigen, deren Dispositionen meine Billigung hatten, einen Versuch machen, darnach zu katechisiren. Dieß wollte indeß am wenigsten gelingen, weil sie sich zu oft von ihren gemachten Plänen entfernten, das Ziel aus den Augen verloren, sich im Gewöhnlichen herumtrieben und so nie ein befriedigendes Resultat lieferten. Nur Wenige schienen einen Begriff von der eigentlichen katechetischen Lehrart zu haben, und da ihnen auch die übrigen Eigenschaften durchgebildeter Männer fehlten: so verstießen sie gegen die ersten Regeln einer guten Frage, und wußten die gegebenen Antworten weder zu würdigen, noch an sie die neuen Fragen anzuschließen. Ich habe ihnen daher einige gute Katechetiken genannt und sie besonders auf das jetzt erschienene Werk: »Die Katechetenschule von Hartung« verwiesen, welches mir ganz geeignet scheint, auch Schwache durch Selbstunterricht zur Katechisirkunst zu führen. In der Hoffnung, daß, wenn auch das Durchführen einer ganzen Katechisation mißlungen wäre, doch das Entwickeln einzelner Begriffe gelingen würde, gab ich zu entwickeln die Begriffe Pflicht, Recht, Tugend, Sünde. Dies war einer größeren Anzahl wohl gelungen, obwohl die Gemeinfaßlichkeit auch hier sehr vermißt wurde, und die Beispiele oft viel zu weit hergeholt waren, als daß sie eine genauere Kenntniß der Kindeserfahrungen beurkundet hätten.

Zum Schlusse wandte ich noch ein Paar Stunden zum Bibellesen an. Zuerst ließ ich die Lehrer selbst vorlesen, um mich zu überzeugen, ob sie den rechten Ton zu treffen wüßten; aber leider mußte ich erfahren, daß ein großer Theil kaum verständlich vorlas, ein anderer dagegen in einen ganz unnatürlichen Pathos verfiel. Nachdem ich ihnen dies bemerklich gemacht hatte, mußten sie versuchen, die schwierigeren Stellen zu erklären, was abermals nur Wenige zu meiner Zufriedenheit vermochten. Der Eine las das

Vorgelesene nochmals vor, ein Anderer wollte Wort für Wort erklären, fragte nach dem Subjecte, Objecte und Prädikate, als ob er eine Uebung im Satzzergliedern anstellen sollte, und verlor den religiösen Inhalt ganz aus den Augen. Ich drang daher darauf, daß sie die in der lutherischen Uebersetzung vorkommenden, jetzt ungewöhnlichen Ausdrücke mit würdigen neuen vertauschten, dem Inhalte gemäß die Kapitel in kleinere Ganze zerlegten und durch Fragen sich überzeugten, daß die Kinder den Inhalt gefaßt hätten.

Auf die vorstehend beschriebene Weise glaube ich nach Pflicht und Gewissen die der Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte gewidmeten Stunden so nützlich gemacht zu haben, als die Verhältnisse es nur gestatten wollten.

Vorreiter.

Beilage 2.

Was während des vierwöchentlichen Lehrcursus im Gesangunterrichte geschah.

Durch den Gesangunterricht, welchen ich den Lehrern ertheilte, verfolgte ich die 2 Zwecke:

1. Daß die Fertigkeit jedes Lehrers, sowohl im Choral-, als auch im weltlichen Gesange möglichst weit gefördert, und
2. Daß Jedem ein bestimmter Lehrgang im Gesange angeeignet werde.

Diese beiden Zwecke konnte ich, da sich schon in den ersten Stunden zeigte, daß nur sehr Wenige einen Choral einigermaßen schön singen konnten, und Mehrere gar keine Kenntniß, weder des Noten- noch des Ziffernsystems, besaßen, nur näherungsweise erreichen. Doch hat der Erfolg die anfänglich geringe Erwartung übertroffen.

In den ersten 14 Tagen beschäftigten wir uns täglich zwei Stunden ausschließlich mit dem einstimmigen Choralgesange, wobei Natorp's Choral-Melodienbuch zu Grunde gelegt wurde. Die schönsten und gebräuchlichsten Melodien wurden ausgewählt.

Nach 14 Tagen beschäftigten wir uns täglich, in einer der dem Gesange gewidmeten Stunden, mit der Einübung ein- und zweistimmiger Schulgesänge.

Die Materialien wurden genommen:

a. Aus den von Hientzsch herausgegebenen Volksliedern;

b. Aus dessen neuer Sammlung zwei-, drei- und mehrstimmiger Schullieder;

c. Aus Gläser's Liederbuch und den dazu gehörigen Melodien.

Außerdem sangen die Lehrer täglich eine Stunde mit unsern Seminaristen, Anfangs Choräle, später drei- und vierstimmige Gesänge aus den Sammlungen für Männerchöre von Hientzsch.

Durch diese Veranstaltungen wurde der erste der obengenannten Zwecke angestrebt.

Zur Erreichung des zweiten Zweckes legte ich die Natorp'sche Gesanglehre, als die einfachste und beste für Elementarlehrer, zu Grunde.

Der erste Theil derselben wurde genau und möglichst gründlich durchgenommen. Der zweite Theil mußte dem spätern eigenen Fleiße der Lehrer überlassen werden. Auf dem guten Grunde, der nach meiner Meinung durch die Einübung des ersten gelegt ist, kann dieses nur Wenigen noch Schwierigkeiten verursachen. Kehren die Lehrer nach einem Jahre noch einmal zurück, so wird sich Gelegenheit finden, die Natorp'sche Gesanglehre zu beendigen. Inzwischen bietet der erste Theil die Materialien zum Gesangunterricht wenigstens für ein Jahr.

In den letzten Stunden erhielten die Lehrer noch eine kurze Anleitung, Gesänge aus der Notenschrift in die Ziffernschrift zu übertragen. Dann wurde eine nicht unbedeutende Anzahl von Gesängen aus Gläser, Hientzsch und Natorp in die Ziffernschrift übersetzt.

In dem Violinspielen brachten es diejenigen, die früherhin darin ganz ungeübt waren, so weit, daß sie die gebräuchlichsten Tonleitern und die einfachsten Gesänge aus den vorher genannten Schriftstellern spielen lernten, so daß sie nun im Stande sein werden, mit der Violine den Gesang zu leiten, und durch Selbstübung nach weiterer Fertigkeit auf diesem Instrumente zu streben. —

In Summa wurden während des vierwöchentlichen Cursus folgende Gesänge eingeübt:

1. Aus Hientzsch Volksliedern: Nro. 1, 2, 4, 6, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 21, 26, 27, 29 und 37.
2. Aus dessen Schulliedern: Nro. 2, 19, 31, 38 u. 40.
3. Aus Gläsers Melodienbuch für Schulen: Nro. 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 36, 40, 43, 44, 60, 61, 62, 67, 79, 82, 85, 86, 87, 90, 92, 95, 96, 100, 103, 104, 112 und 123.
4. Aus Hientzsch Gesängen für 3 und 4 Männerstimmen, Heft 2: Nro. 3 und 23.
   Heft 3: Nro. 9, 10, 16, 18, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35 und 36.
5. Aus Natorps Choralbuch: 47 Nummern.

Auf diese Weise hoffe ich nach meinen Kräften der Absicht einer hohen Behörde, den Gesangunterricht in Schulen und Kirchen zu veredeln, in dem abgelaufenen Lehrcursus nachgekommen zu sein. Den Lehrern bin ich das Zeugniß schuldig, daß sie gern und mit Lust sangen, mit Lernbegierde die Anweisung aufnahmen, und nach Verhältniß über anfängliches Erwarten gute Fortschritte gemacht haben. Möchten dieselben das Erworbene in den Schulen benutzen und weiter streben, da die Veredlung des Gesanges in unsern Schulen so dringend Noth thut!

Erk.

Beilage 3.

Sprachunterricht.

I.

A. Die Lautlehre und das Lautiren.

1. Das Charakteristische der menschlichen Sprache, des Lautes, des Lautir- und Buchstabirunterrichts. Entschiedene Vorzüge des ersteren.
2. Beschreibung der Sprachwerkzeuge.
3. Die Stimmlaute: a) die einfachen; b) die zusammengesetzten.

4. Die Mitlaute: a) die Lippen-; b) die Zungen-; c) die Gaumenlaute; d) der Brustlaut.
5. Einübung der Laute.
6. Unterscheidung des Vierfachen: der Laute, der Namen derselben, der Buchstaben, der Namen derselben.
7. Die Bezeichnung der Laute, deren Mängel und Lücken.
8. Die Bedeutung der einzelnen Buchstaben.
9. Mundartische Verschiedenheiten in Berg und Cleve, und in wie fern dieselben auf den Lautirunterricht Einfluß haben dürfen.
10. Rückblicke, vollständige Würdigung der Lautirmethode und deren Vorzüge:
   a) für ein genaues, scharfes Lesen und Singen und die Bildung der Sprechwerkzeuge;
   b) für die Rechtschreibung;
   c) für einen begründeten Sprachunterricht.

B. Die Regeln für richtiges Lesen.

1. Allgemeine Regeln.
2. Besondere
   a) für den Laut;
   b) die Silbe;
   c) das Bestimmungswort und Grundwort;
   d) das Wort im Satze.
3. Regeln, hergenommen aus dem Zusammenhange.
4. Regeln, hergenommen aus der Wortfolge.
5. Verhalten des Satztones in Bezug auf Höhe und Tiefe, Hebung, Senkung und Schwebung.

II.

Praktischer Lehrgang für den Sprachunterricht.

1. Rückgang vom Satze zu dem Laute und erste Uebungen der Wortbildung:
   a) Zerlegung des Satzes in Wörter;
   b) Zerlegung der Wörter in Silben;
   c) Bildung ein- und mehrsilbiger Wörter;
   d) Zerlegung der Silben in Laute;
   e) Bildung einsilbiger Wörter nach Bedingungen.
2. Erster Theil der Rechtschreibung:
   a) Länge und Kürze der Grundlaute;
   b) Bezeichnung der Länge und Kürze der Grundlaute;

c) Aeußere Kennzeichen der Länge und Kürze der Grundlaute;
d) Uebungsaufgaben mit Grundlauten;
e) Uebungsaufgaben mit Mitlauten;
f) Buchstabir- und Aufschreibeübungen;
g) Zur Unterscheidung verwandter Mitlaute;
h) Wortbildung mit gegebenen An- und Auslauten;
i) Worbildung mit Vor- und Nachsilben;
k) Zur Unterscheidung und Rechtschreibung ähnlich klingender Wörter.

3. Die Wörterklassen:
a) Die 10 Wörterklassen mit deutschen Benennungen;
b) Einübung derselben;
c) Wort- und Satzbildung mit gegebenen Wörterklassen.

4. Der zweite Theil der Rechtschreibung:
a) Allgemeine Regeln;
b) Besondere Regeln;
c) Regeln über die Abtheilung der Wörter in Silben.

5. Satzzeichenlehre:
Bekanntmachung und Einübung der Satzzeichen.

6. Die eigentliche Wortbildung im Zusammenhange:
a) Wurzel-, Stamm- und Ableitungssilben. Uebersicht derselben;
b) Bildung abgeleiteter und zusammengesetzter Wörter — Wörterfamilien;
c) Aufsuchung der Stamm- und Ableitungssilben in gegebenen Wörtern;
d) Ableitung durch die Umlautung.

7. Die Zusammensetzung:
a) Ein- und mehrfach zusammengesetzte Wörter;
b) Das Grund- und das Bestimmungswort;
c) Die Bedeutung zusammengesetzter Wörter;
d) Zusammensetzung gegebener Wörter;
e) Art und Geschlecht zusammengesetzter Wörter;
f) Art der Verknüpfung des Bestimmungswortes mit dem Grundworte;
g) Wortarten, welche zusammengesetzt werden;
h) Zusammengesetzte Wörter, welche Gegensätze ausdrücken;

i) Gehalt des Bestimmungswortes.

8. Die Ableitung im engeren Sinne.

Uebungen in der Ableitung der 10 Wörterklassen mit Aufsuchung der Bedeutung der Vor- und Nachsilben.

Ueberall fand sich Gelegenheit zu pädagogischen und methodischen Bemerkungen, zur Bestätigung wahrer und Berichtigung falscher Meinungen.

A. Diesterweg.

II.

Die Zweckwidrigkeit der Tonziffern.

Seit einiger Zeit ist in öffentlichen Blättern lebhaft darüber gestritten worden, welche von den beiden Bezeichnungsarten der Töne, Noten oder Ziffern, für den Gesangunterricht in den Elementarschulen den Vorzug verdiene. Der Weg, das Wahre durch Rede und Gegenrede zu finden, war gut gewählt; leider fand man aber, besonders von Seiten der Tonziffernfreunde, die Aufsätze nicht frei von leidenschaftlicher Darstellung *), und daher verfehlten sie bei dem unpartheiischen Beobachter, der die Entscheidung immer von einer ruhigen, besonnenen Abwägung der Gründe abwartet, gänzlich ihren Zweck. Ohne mich schon hier, gleich beim Eintritt, in dieses Kampfgebiet, für die eine oder die andere Parthei zu entscheiden, glaube ich doch im Voraus auf die Nothwendigkeit aufmerksam machen zu müssen, daß die ganze Verhandlung auf eine allgemeine und allgemeingültige Wahrheit, oder mit andern Worten, auf einen Grundsatz gegründet, und in logischem Zusammenhange durchgeführt werde. Nicht ein zusammengetragenes Aggregat von isolirten Sätzen, welche für oder wider eine der beiden Tonbezeichnungen gerichtet sind, giebt in diesem Kampfe den Ausschlag, sondern vielmehr eine logisch geordnete Darstellung, welche stets mit siegender Gewalt vorwärts schreitet, und sich Alles unterwirft, was wider die Wahrheit ist. Diese für den ganzen Unterricht allgemeingültige Wahrheit heißt: **jede Unterrichtsmethode soll sich so genau als möglich dem Gange der Natur anschließen**, oder anders ausgedrückt: **aller Unterricht muß naturge-**

*) Vergl. die Anmerkung zum folgenden Aufsatze! A. d. R.

mäß sein. Die Stimme der Natur ist Gottes Stimme. Wenn bei verschiedenen Methoden nachgewiesen werden kann, welche der Natur am nächsten kommt, so wird auch diese Methode die beste sein und unbedingt den Vorzug verdienen. Ich übergebe nun folgende Zeilen den denkenden und musikalischen Lehrern und Schulfreunden zur unbefangenen und strengsten Prüfung. —

Es handelt sich hier um die naturgemäße Bezeichnung des Tones oder, ob Noten, oder Ziffern den Ton angemessener bezeichnen. Dem Anschein nach glaubt man das Wahre und Naturgemäße gleich auf den ersten Blick zu finden; allein die Sache ist durch eine Menge sonderbarer Behauptungen so getrübt worden, daß es fast schwer hält, eine klare Ansicht zu gewinnen. Man hat seit einigen Jahren den streitigen Punkt so viel besprochen, daß wohl wenig wesentlich Neues noch darüber zu sagen ist; das Gesagte ist aber so wenig gründlich geprüft worden, daß Manches davon verdient, von neuem zur Sprache gebracht zu werden. Was nun meine Ansicht betrifft, so habe ich geglaubt, den streitigen Gegenstand in folgender Ordnung der Prüfung unterwerfen zu müssen: 1) Vom Tone; 2) von der Bezeichnung der Töne: a) für das Ohr; b) für das Auge; 3) welche von den beiden Bezeichnungsarten, die Noten oder die Ziffern, den Vorzug verdienen. Noch muß ich bemerken, daß der Gegenstand hier nur in seinen Hauptzügen und in steter Hinsicht auf das vorgesteckte Ziel behandelt werden kann.

---

1) Vom Ton.

Was der Ton an und für sich ist, darüber lassen uns sowohl die Physiker als die Tonkünstler in Ungewißheit. Sie sagen uns, unter welchen Bedingungen wir einen Schall oder Ton vernehmen, ohne von seinem eigentlichen Wesen etwas zu bestimmen. Wenn sie z. B. dabei von Schwingungen mancher Theile eines tönenden Körpers sprechen, so ist diese sichtbare oder auch fühlbare Erscheinung dem Ohr so wenig genügend, als das schönste Concert, welches der Taubgeborne sieht. Das Wesen des Tones mag aber freilich, wie jede Wesenheit eines Dinges, wol schwer, ja wol unmöglich auszumitteln sein.

»In's Inn're der Natur dringt kein erschaffner Geist.«

Daß aber nicht alle Töne einerlei sind, weiß jeder, der nicht taubgeboren ist. Eine Orgelpfeife giebt einen verschiedenen Ton an, je nachdem sie weiter oder enger, länger oder kürzer ist; eine Saite tönt verschieden, je nachdem sie länger oder kürzer, dicker oder dünner, mehr oder weniger gespannt ist; jeder, der nur hören kann, wird den Ton eines Baßsängers und einer Sopransängerin, einer Violine und eines Basses, einer Flöte, oder einer Trompete, oder Posaune sehr verschieden finden. Der Mensch nimmt nun durch den Sinn des Gehörs diese verschiedenen Töne wahr. Da der Ton, als solcher, von so feiner Natur, für die Betrachtung so wenig ruhend, außer dem Gehör den andern Sinnen nicht zugänglich; da er, wenn er aufhört, durchaus spurlos verschwunden, und weder sein Anfangs-, noch sein Endpunkt absolut anzugeben ist: so fällt es auch weit schwerer, diesen in solchem Grade kennen zu lernen, als einen gröbern materiellen Gegenstand. Eben so schwierig, ja unbegreiflich ist der Act des Hörens selbst. Was sich aber mit unbestreitbarer Gewißheit behaupten läßt, ist, daß wir durch unser Gehör verschiedene Schälle und verschiedene Töne empfinden.

2. Von der Bezeichnung der Töne.

a) Für das Ohr. Was der Mensch wahrnimmt, das sucht er durch die Sprache zu bezeichnen, um dadurch im Stande zu sein, das Bezeichnete nach Belieben wieder in die Erinnerung zurückzurufen, oder es andern mitzutheilen. Vergleichen wir die Sprachzeichen, die Wörter, mit dem bezeichneten Gegenstande selbst, so finden wir, daß die Menschen im Bezeichnen nach der möglichgrößten Aehnlichkeit und Angemessenheit gestrebt haben. Ja vergleichen wir mehrere Sprachen mit einander, so finden wir in Hinsicht des Bezeichnens eine auffallende, sehr merkenswerthe Aehnlichkeit. Schwierig wurde es den Menschen, rein geistige oder körperlich sehr feine Gegenstände, welche der gröbere Sinn nicht fassen und für die Betrachtung fixiren kann, zu bezeichnen. Die Sprache zeigt auch hier, daß der Mensch in der Sprachbezeichnung solcher Dinge nach der Aehnlichkeit (Analogie) mit andern bereits bezeichneten Dingen verfuhr. Die Prädikate des Schalls und Tones bieten zu

dem Gesagten eine Menge Belege dar. Um die Verschiedenheit der Töne zu bezeichnen, haben wir die Wörter: hart, weich, fein, grob, hell, klar, dumpf, hohl, sanft, rauh, scharf, schneidend, stark, schwach, dünn, voll, hoch, tief, — im Tone steigen, fallen; den Ton erhöhen, senken u. s w. Alle diese Bezeichnungen sind uneigentlich, figürlich, von den andern Sinnen, für welche sie in eigentlicher Bedeutung gelten, entlehnt; wir heben aber für unsern Zweck die Benennung Höhe und Tiefe des Tones heraus. Achtet man auf die Sprache des Volks, so hört man die Redensarten: grob singen, tief singen, fein oder hoch singen, — du hast die Melodie (Singweise, Wihse) zu hoch oder zu niedrig angefangen — und im Scherz, wenn der Sänger den hohen Ton nicht erreichen kann: hilf mir hinauf, ich kann nicht so hoch kommen (du mußt dich auf die Zehen stellen). Beweise genug, daß die Tonbezeichnung hoch und tief bis in die untersten Volksklassen gedrungen ist, und daß man die allgemeine Bedeutung dieser Bezeichnung auch recht gut kennt. Diese Bemerkungen werden durch die fremden Sprachen bestätigt. Herr Prof. Maas hat die gleichbezeichnenden Ausdrücke von hoch und tief in der russischen, italienischen und sogar in der hebräischen Sprache angeführt; in den verschiedenen germanischen Sprachen, z. B. im Englischen, Holländischen und Dänischen, ist ebenfalls derselbe Ausdruck. Selbst auf die Benennung mancher Instrumente, Baß, Hoboe (hautbois, Hochholz), Altposaune, Baßposaune, Basson u. s. w., so wie auf die verschiedenen Singstimmen, Sopran, Alt, Baß, ist diese Bezeichnung übergegangen. Auch die wissenschaftlich Gebildeten, die Physiker und Tonkünstler, sprechen von Höhe und Tiefe des Tones, ja ohne diese Prädikate würde der Begriff von Ton gänzlich aufgehoben. Auch gehört hieher noch die Bemerkung, daß die Singlehrer beim Unterricht die Hand oder den Violinbogen heben, senken oder horizontal bewegen, je nachdem der Ton steigen, fallen oder in gleicher Höhe fortdauern soll. So zeigt sich also die übereinstimmende Bezeichnung in der Sprache der Völker, der Kunst und der Wissenschaft.

Es ist allerdings wahr, daß man von keinem Tone sagen kann, er sei absolut hoch oder tief; aber das beweiset nichts gegen die vorhin angeführte Benennung des Tones. Sagt man nicht auch z. B.: dieser Mann hat einen viel umfassenden Verstand, ein hohes oder tiefes

Gemüth, oder einen **beschränkten** Kopf, einen **niedrigen** Sinn u. s. w., und doch weiß jeder, daß diese Raumprädikate das Geistige und Gemüthliche an und für sich nicht bezeichnen können. Vermögen wir es aber, die übersinnlichen Gegenstände anders als sinnbildlich zu bezeichnen? Wenn nun solchen reingeistigen Gegenständen Attribute des Raumes gegeben werden und man diese passend findet, wie vielmehr darf man den Ton, der, obgleich sehr fein, doch nicht reingeistiger Natur ist, mit Raumbenennungen bezeichnen. Welche andere passendere Bezeichnung wollte man denn wohl statt dieser, durch die Volkssprache geheiligten gebrauchen? Wir möchten hiermit dem Kritiker die Aufgabe geben, wie die Bezeichnung des Tons unbildlich, aus dem Wesen des Tons hervorgehend, darzustellen sei. Wer den Tonziffern das Wort redet, und zwar aus dem Grunde, weil dem Tone nichts Räumliches zukomme, welches durch Noten veranschaulicht werden könne, der muß auch unsere Sprache, welche die Töne mit Raumbenennungen bezeichnet, umändern. Man sage nicht, diese Bemerkungen seien weit hergeholt, sie gehörten nicht zur Sache. Wer bisher den Streit über Noten und Ziffern gelesen, oder sich mündlich über diesen Gegenstand unterhalten hat, der wird gestehen müssen, daß gerade diese Bemerkungen nothwendig zu erwägen sind. »Der Ton hat keine absolute Höhe und Tiefe, also braucht auch die Bezeichnung nicht darauf zu sehen *).« So sprechen die Freunde der Ziffern. Wer aber das vorhin Gesagte ernstlich durchdenkt und unbefangen prüft, der wird gestehen müssen, daß die Sprachbezeichnung »**hoher und tiefer** Ton« ganz naturgemäß und der Sache sehr angemessen ist. — Lassen Sie uns nun weiter gehen.

b) **Für das Auge.** Wir kommen nun zu einem andern, bei weitem schwieriger scheinendem Punkte: **die Bezeichnung des Tones für das Gesicht.** Die Bezeichnung der verschiedenen Töne durch die Sprache ist ohne Zweifel viel älter, als die Tonzeichen für das Gesicht. Es war gewiß schwerer, als man es sich jetzt vorstellt, einem Tone, oder einer Reihe von Tönen, diesen unsichtbaren Wesen, welche nach ihrem Entstehen bald spurlos verschwan-

---

*) Weil die Ausdrücke Höhe und Tiefe der Töne willkührliche Ausdrücke sind und bleiben. A. D.

den, ein im Raume sichtbares Dasein und zugleich eine lange Dauer zu geben. Mancher Versuch mag gemacht worden sein, von dem die Geschichte uns nichts überliefert hat. Die Griechen bezeichneten bekanntlich die verschiedenen Töne durch Buchstaben und Accente. Diese Bezeichnung war sehr unvollkommen und die Menge der Zeichen so groß, daß selbst ein Plato 3 Jahre bedurfte, um die Anfangsgründe der Musik zu erlernen. Schon lange hat man den Griechen den Vorwurf gemacht, daß sie das Steigen und Fallen der Töne nicht durch Zeichen anschaulich machten. Sie schrieben nämlich die Buchstaben in horizontalen Reihen. Wenn aber die Bezeichnung der Töne, in Hinsicht auf Höhe und Tiefe, durch die Sprache gerechtfertigt ist, so wird die Angemessenheit oder Unangemessenheit einer bereits vorhandenen Bezeichnung für das Gesicht darnach leicht ermessen werden können. So wie die Töne für das Gehör sinnbildlich bezeichnet worden sind, ebenso muß auch für das Gesicht eine anschauliche Bezeichnung gesucht werden. Letztere wird aber um so passender und vollkommener sein, je mehr sie mit jener übereinstimmt. Es war natürlich von großem Vortheil, wenn für das Auge dasselbe Zeichen, welches die Sprache dem Tone gegeben hatte, auch beibehalten werden konnte. Eine abermalige uneigentliche Bezeichnung des Tones wäre ein Zwiespalt, eine Disharmonie, für die beiden edlen Sinne des Ohres und Auges gewesen, bei welcher die Tonkunst unfehlbar in ihrer Fortbildung gehindert worden wäre. Die Bezeichnung für das Gesicht muß mit der Bezeichnung für das Ohr harmoniren. Es wäre ja wirklich sehr sonderbar, von Höhe und Tiefe des Tons zu sprechen, und dem Auge, welches Höhe und Tiefe anschaut, nichts von hoch und tief zu unterscheiden zu geben; noch sonderbarer aber, ja thöricht darf man sagen, wäre es, wenn man bereits vorhandene, allgemein anerkannt passende Tonzeichen, welche diese räumlichen Prädikate naturgemäß bezeichnen, für das Volk aufheben und ihm weit unvollkommenere geben wollte. Guido von Arezzo erfand im 11ten Jahrhundert das Liniensystem und die Bezeichnung der Töne durch Noten. Daß die neuere Zeit so große Fortschritte in der Vokal- und Instrumentalmusik machte, verdanken wir zum großen Theil dieser Erfindung. Guido kam auf den glücklichen Gedanken, das Steigen und Fallen der Töne auch in der Bezeichnung derselben anschaulich zu machen.

Wie konnte es auch anders sein? Die bisher mangelhafte Bezeichnung der Töne mußte mit der Zeit auf eine bessere führen. Man mußte endlich darauf denken, Tonzeichen zu erfinden, welche, der Sprachbenennung analog, die Höhe und Tiefe der Töne dem Auge zur Anschauung darstellten. Eine Stufenleiter oder Leiter war wohl das natürlichste Zeichen, auf welches der nachsinnende Mensch kommen konnte. Diese Leiter ist nun unser Lieniensystem oder unser Notenplan, auf welchem die Tonstufen dem Auge anschaulicher als durch irgend eine andere Bezeichnung dargestellt werden. Nun war die Bezeichnung für Auge und Ohr übereinstimmend; das Steigen und Fallen der Töne oder Höhe und Tiefe derselben, selbst der Name Tonleiter fand nun gleich seine wahre Bedeutung. Welche Töne man die tieferen oder höheren nannte, daran war eben nicht viel gelegen; die neue Bezeichnung verlor dadurch in beiden Fällen nichts von ihrem Werthe *). Uebrigens war es doch allerdings natürlicher, hoch und tief so zu bestimmen, wie es jetzt auf dem Notenplane wirklich geschieht. Eine vollkommenere Tonschrift, als die Noten gewähren, mag uns die Zukunft noch wohl aufbewahren, aber in einem wesentlichen Punkte, das Steigen und Fallen der Töne anschaulich darzustellen, wird sie mit der Notenschrift gewiß übereinstimmen müssen. Jede andere Tonbezeichnung als die Noten, oder als eine, die Höhe und Tiefe der Töne veranschaulichende wird von kurzer Dauer sein. So wird auch die, seit einiger Zeit so sehr gepriesene Tonziffer ihr Glück nicht machen können, da sie der wesentlichen Eigenschaft, welche der Note den Vorzug giebt, ermangelt, und außerdem noch manche Unbequemlichkeit mit sich führt. Hier stoßen wir nun auf den dritten Punkt unserer Abhandlung:

Welche von den beiden Bezeichnungsarten der Töne, die Noten oder die Ziffern, den Vorzug verdienen.

Daß die Noten sehr angemessene Tonzeichen sind, ergiebt sich aus dem oben Gesagten. Dies ist auch noch von Niemand bestritten worden. Die Tonziffer wird aber von

---

*) Wie stimmt das mit der Behauptung, die Höhe und Tiefe der Töne sei naturgemäß? Wenn ja, so kann es nicht gleichgültig sein, ob ich einen Ton hoch oder tief nenne. Und wenn dies ist, so ist jenes nicht. A. D.

ihren Anhängern noch über die Note erhoben, und ihr wenigstens im Volksgesang und in Schulen und Kirchen der Vorzug eingeräumt. Dieser Umstand ist aber von solcher Wichtigkeit, daß er eine nähere Beleuchtung verdient. Da die Ziffernfreunde die übrigen musikalischen Zeichen von dem Notensystem entlehnt haben, so kann das Unterscheidende beider Tonzeichen nur in der Note und Ziffer liegen. Und welches ist denn nun dieses Unterscheidende? Wir haben eben gesehen, daß die anschauliche Darstellung des Steigens und Fallens der Töne ein Kriterium der Tauglichkeit einer neuen Tonschrift ist. Dies ist eine so wesentliche Bedingung (conditio, sine qua non), daß ohne dieselbe eine Tonschrift, mit den Noten verglichen, schlechthin zu verwerfen ist. Die Noten haben aber, gegen die Ziffern gehalten, außer manchen andern Vortheilen, zwei Hauptvorzüge:

1) Die Noten geben eine anschauliche Bezeichnung für die Töne; dieser Eigenschaft ermangeln die Tonziffern gänzlich. Anschaulich ist doch in eigentlicher Bedeutung, welche hier nur gelten kann, das, was angeschaut oder für den Sinn des Gesichts dargestellt werden kann. Von innerer Anschauung kann hier nicht die Rede sein; denn es handelt sich hier ja um die Bezeichnung des Tons durch äußere Zeichen. Wenn wir nun behaupten, daß durch die Noten die Töne anschaulich bezeichnet werden, so verdient dies in Absicht der, von uns gebräuchlichen Tonstufenfolge eine nähere Bestimmung. Unsere Abmessung der Töne nach sogenannten Ganzen und Halben (diatonische Tonreihe) ist eine künstliche; weder die Noten noch die Ziffern können den wahren Maßstab für die, durch die Natur unterschiedenen Töne abgeben. Unsere künstliche musikalische Tonfolge muß vorher erlernt werden; der Vorzug einer Art von Tonschrift vor einer andern offenbart sich dann erst in der Darstellung der erlernten Folge der Töne. Daß aber die Noten, oder vielmehr das ganze Notensystem, die Noten mit dem Notenplan diese, bei uns eingeführte Stufenfolge von den tiefern zu den höhern Tönen anschaulich darstellen, das giebt denselben vor den Ziffern einen so großen Vorzug. Die Ziffer hat aber als solche durchaus nichts Anschauliches. Sie bezeichnet ihrem Wesen nach Quantität, nicht Qualität, nicht Höhe und Tiefe. Es ist ja durchaus nicht abzusehen, wie die Ziffer 2 einen höhern Ton bezeichnen könne, als die Ziffer 1. Beim

Anblick der Ziffer 2 bleibt es für den Sänger unentschieden, ob er die Prime (1) zwei Mal, oder einen Ton unter 1 oder über 1 singen soll. Aber, sagen die Zifferisten, ihr stellt eine verkehrte Ansicht von dem Ziffernsystem auf, die Ziffer 1 zeigt dem Kinde die erste Stufe, die Ziffer 2 die zweite Stufe in der Tonleiter an, daher muß 2 auch eine Stufe höher gesungen werden als 1. Täuscht euch doch nicht selbst, indem ihr so urtheilt; habt ihr ja die Stufen des Liniensystems im Hintergrunde, und ihr singt, freilich auf eine unvollkommene Weise, nach Noten, indem ihr nach Ziffern zu singen wähnt. Warum gebt ihr denn nun dem Kinde die Tonstufen nicht zur wirklichen Anschauung? Es wundert mich, daß ihr, was euch doch so nahe lag, mit euren Tonziffern nicht einen Schritt weiter zum Bessern gethan und sie auf unsern Notenplan geschrieben habt. Dadurch hätte eure Bezeichnung einen großen Vorzug vor eurer jetzigen erhalten. — Auf den Einwurf, daß man bei den Tönen nicht fragen könne, wie viel, antworten die Zifferisten, daß man nicht wie viel, sondern der wievielste Ton fragen müsse, und glauben hiermit den Notenfreunden einen derben Schlag versetzt zu haben. Allein bei den Tönen läßt sich in diesem Sinne weder mit »wie viel« noch mit »wie vielste« fragen, sondern bloß wie hoch oder tief und der tödtliche Schlag fällt auf die Notengegner zurück *). Wenn aber die Zifferisten sagen, man könne ja bei den Tönen eigentlich nicht von Höhe und Tiefe sprechen, so erwidern wir: eben so wenig von Zahl; man kann auch nicht sagen: der dritte, vierte 2c. Ton. Jeder Ton, der auf den ersten folgt, ist der zweite, er mag übrigens zu dem ersten Tone die Sechste, Septime 2c. sein, und der Ton, welchen wir zu einem andern Tone die Sekunde nennen, ist auf der Naturtonleiter vielleicht der 29ste, 50ste u. s. w. Doch wir legen auf solche Bemerkungen keinen bedeutenden Werth, indem wir wichtigere Gründe für die Noten aufzustellen haben.

2) Die Noten bezeichnen alle Intervalle in allen Lagen auf gleiche und auf eine anschauliche Weise; die Tonziffern thun dies auf eine

---

*) Man kann nicht fragen: wie hoch, sondern etwa: um wie viel höher oder: welche Stufe der Leiter (d. h. der wie vielste). A. D.

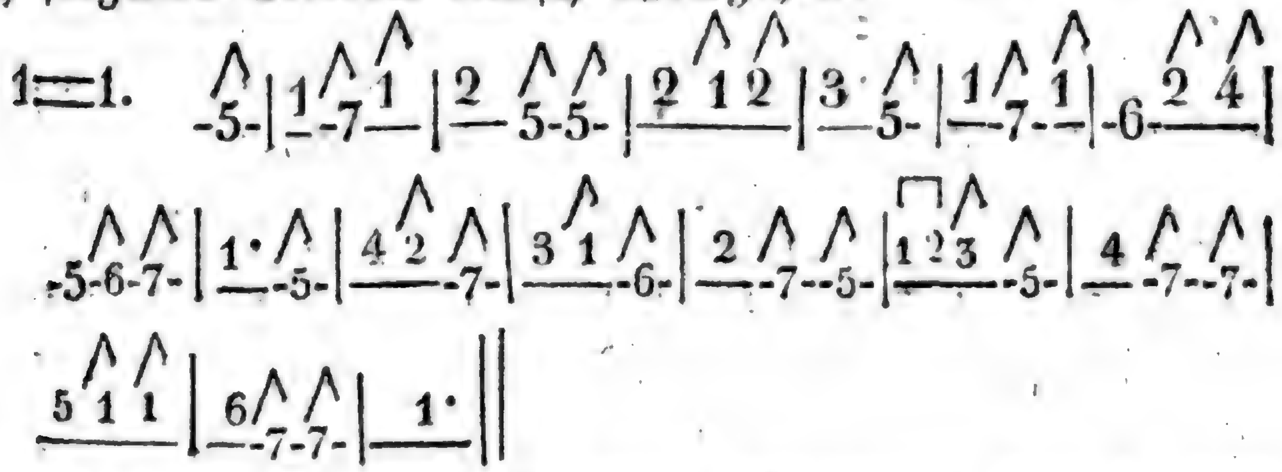
sehr unvollkommene Weise, welche gar leicht zum Irrthum verleitet. Ich glaube bei allen Lesern, welche sich für diesen Gegenstand interessiren, so viel Notenkenntniß voraussetzen zu dürfen, daß dieses Urtheil, so weit es die Noten angeht, keiner weitern Erörterung bedarf. Eine oder mehrere Terzen, in welcher Lage sie auch vorkommen, erscheinen auf dem Notenplan überall in derselben Entfernung. Für die Tonziffern hier der Beweis. Zuerst laßt uns einige Reihen der verschiedenen Intervalle in Ziffern hersetzen:

1) Sekunden: 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6, 6-7, 7-1 u. s. w.
2) Terzen: 1-3, 2-4, 3-5, 4-6, 5-7, 6-1, 7-2 u. s. w.
3) Quarten: 1-4, 2-5, 3-6, 4-7, 5-1, 6-2, 7-3 u. s. w.
5) Quinten: 1-5, 2-6, 3-7, 4-1, 5-2, 6-3, 7-4 u. s. w.
6) Sexten: 1-6, 2-7, 3-1, 4-2, 5-3, 6-4, 7-5 u. s. w.
7) Septimen: 1-7, 2-1, 3-2, 4-3, 5-4, 6-5, 7-6 u. s. w.

Dies mag zu unserm Zwecke genug sein. Nun laßt uns aufmerksam zusehen, wie es sich mit der natürlichen und anschaulichen Bezeichnung der verschiedenen Intervalle vermittelst der Tonziffer verhält. Zuerst die Tonleiter und die Bezeichnung der Sekunden. Hier scheint auf den ersten Anblick alles gut zu gehen. Wenn die Tonleiter eingeübt ist, so ist es gewiß leicht, 1 2 3 4 u. s. w., ferner 6 5 4 3 oder 7 6, 3 2 zu singen. Doch der unbefangene Prüfer wird gleich stutzen, wenn er sieht, daß 7 1 (h c) oder 1 7 (c h) auch eine Sekunde bezeichnet. Doch weiter. Die Terzen innerhalb der Octave erscheinen in ihrer Darstellung ziemlich natürlich; aber wie ist es mit folgenden Terzen 6 1, 7 2, 2 7, 1 6. Wie steht es hier um die Anschaulichkeit? Die Quarten 1 4, 3 6, 4 7 sind leicht zu finden, aber auch 5 1, 6 2, 7 3, oder 2 6, 3 7, 1 5? Eben so vergleiche man die Quinten 4 1, 5 2, 6 3 u. s. w. — abwärts 4 7, 3 6 u. s. w. — die Sechsten 7 5, 4 2, 6 4, oder 3 5, 2 4 u. s. w. Bei den letztgenannten Sexten laßt uns noch einen Augenblick verweilen. Der **Verstand** des Kindes findet bei der Sexte 7 5 einen Zahlunterschied von 2, eben so bei den übrigen, und doch ist das Intervall eine Sexte; 7 5 zeigt beim ersten Anblick ein Fallen; dadurch aber, daß die Ziffer 5 über der Linie

steht, (höher gestellt ist), findet erst der berechnende Verstand durch eine kleine Begünstigung des Auges das bezeichnete Intervall. —

Das Tonziffernsystem erscheint so leicht, so natürlich, so überzeugend, und gegen die Noten von so überwiegendem Vorzuge, wenn die Quinte durch 1 5 oder 5 1, die Sexte durch 1 6, 6 1 und die Septe durch 1 7, 7 1 dargestellt wird, daß gewiß Manche dadurch von den Noten zu den Ziffern übergetreten sind. Erfahrung und ein unbefangenes Prüfen und Vergleichen der Bezeichnung aller Intervalle in allen ihren verschiedenen Lagen durch die beiden Tonzeichen haben aber auch schon manchen Verehrer der Tonziffern den Noten wieder zugeführt, und ohne Zweifel werden noch viele, mit der Zeit wol alle Ziffernfreunde, nach redlicher Prüfung, der Wahrheit die Ehre geben und zu den Noten zurückkehren. Sollte aber Jemand noch nicht genug von der Unnatürlichkeit dieser Bezeichnung überzeugt sein, der mag noch folgende Melodie kritisch durchgehen:



Ich hebe hier zur besondern Beachtung heraus, vom achten Takt an, ohne die Achtelstriche anzumerken:

-5-| 4 2 -7-| 3 1 -6-| 2 -7-5-| .

Die zwei ersten Ziffern -5- 4 geben dem Kinde der Bedeutung nach einen Unterschied von 1, und das Intervall ist doch eine Septime; 4 2 -7- sind zwei Terzen; die zwei ersten Ziffern bezeichnen einen Werthunterschied von 2, bei der zweiten Terz differiren die beiden Ziffern um 5, und doch sind es gleiche Terzen; eben so verhält es sich mit den beiden Terzen 3 1 -6-; bei 2 -7-5- differiren die beiden ersten Ziffern um 5 und die beiden letzten um 2, obgleich es zwei Terzen sind; 2 -7- bezeichnet sogar eine kleine Terz und 7 5

eine große. Im vorletzten Takt 6_{-7-7-} giebt die Bezeichnung einen Unterschied von 1, obgleich in der Wirklichkeit das Intervall einer Septime angedeutet sein soll *).

Nun spreche man noch laut von leichter und naturgemäßer Bezeichnung der Töne durch Ziffern, welch einen großen Vorzug vor den Noten sie haben. Das Treffen der Intervalle wird durch die Tonzifferschrift nicht nur nicht gefördert, sondern diese verleitet in manchen Fällen sogar zum Irrthum, wie es hier der Augenschein lehrt. Wie ist es möglich, solche Bezeichnung naturgemäß zu finden! Man kann freilich Melodien wählen oder komponiren, welche mehr in der Tonleiter liegen, oder in welchen so verdächtige Sprünge vermieden sind; man kann dabei auf einen schönen Vortrag halten, der doch von der Tonschrift unabhängig ist und noch andere Kunstmittel anwenden; der fremde Zuhörer wird, wenn er die Sache nicht genauer untersucht, unfehlbar bestochen. Man mag hundert und noch mehr Erfahrungen zum Vortheil der Ziffern anführen, alle Vorzüge der Noten verschweigen und alle vermeintliche Schwierigkeiten derselben zu einem babylonischen Thurm aufhäufen — der besonnene Prüfer, welcher das Wesen vom Schein unterscheidet, wird sich nicht irre machen lassen. Man mag sich in schönen Redensarten und schlagenden Ausdrücken erschöpfen, um den Tonziffern den Sieg zu verschaffen; wir scheuen uns nicht die Behauptung auszusprechen: einer Tonbezeichnung, welche das Steigen und Fallen der Töne nicht veranschaulicht, welche den Fall zuläßt, daß eine Sekunde durch 1_{-7-} oder $_{-7-}1$ eine Terze durch 2_{-7-} oder $_{-7-}2$, eine Quarte abwärts durch 3_{-7-} oder aufwärts durch $_{-6-}2$, eine Septime aufwärts durch $_{-7-}6$ abwärts durch 6_{-7-} u. s. w. bezeichnet werden muß — einer solchen Tonschrift muß augenblicklich der Stab gebrochen werden. Der Tonkünstler oder auch ein Liebhaber der Tonkunst mag sich mit dem Tonziffernsystem bekannt machen, wie etwa die Astronomen die

---

*) Der Ziffernsänger kennt nur die Abhängigkeit von 1. Bei 2 6 singt er nicht die Quinte von 2, sondern die Sexte von 1. Darin eben liegt der Grund des sicheren Treffens der Ziffernsänger. A. D.

Weltsysteme von Ptolomäus und Tycho de Brache studiren; er zählt es zu den Versuchen, welche die Menschen gemacht haben, die Töne zu bezeichnen. Die Beschränkung der Tonziffer auf den Choralgesang macht zwar den ganzen musikalischen Streit sehr unbedeutend, nur sage man auch hier nicht, daß der Gesang dadurch erleichtert werde, und die Tonziffer so große Vortheile gewähre. Höchstens kann man ihr den sehr geringfügigen Vorzug einräumen, daß sie für den Schüler leichter zu schreiben ist; wenn aber der Unterricht über den Choralgesang hinaus geht, so fällt auch dieser Vorzug weg. Man fängt indeß jetzt an, das Gebiet der Tonziffer zu erweitern; und man will sie auch für den Figuralgesang eingeführt wissen, und für den Gesang überhaupt passender finden, als die Noten. Ohne Zweifel wird bei solchen Behauptungen Manchen, welche noch zwischen den Noten und Ziffern schwankten, nun die Wahl nicht mehr schwer fallen.

Nachdem ich nun meine Ueberzeugung ausgesprochen, daß die Noten den Vorzug vor den Tonziffern verdienen, bleibt mir noch übrig die Noten von einigen schweren Vorwürfen zu entlasten, welche man denselben aufgebürdet hat. Ich sage von einigen, sonst möchte dieser Aufsatz zu einem Buche werden. Und worin bestehen diese Vorwürfe?

1) »Der Notensänger bedürfe mehrerer Schlüssel.«

Wie viele Schlüssel bedarf denn der Ziffernsänger? Gar keines, antworten die Zifferisten. Wie viele Schlüssel bedarf der Notensänger? Drei oder vier, antworten diese wieder. Wer nun weiter nicht über die Sache denkt, glaubt Wunders, welch einen großen Vorzug vor den Noten die Tonziffern besitzen. Hier ist es nun augenscheinlich, wie ungerecht die Zifferisten ihre Sache vertheidigen. Auf der einen Seite, nämlich der Tonziffern, stellt man wirkliche Schwierigkeiten als so unbedeutend dar, daß man glauben sollte, sie verdienten keiner Erwähnung; auf der andern Seite aber sucht man Schwierigkeiten hervor, die gar nicht vorhanden sind. Wo in aller Welt ist eine Elementarschule zu finden, in welcher beim Gesangunterricht 3 oder 4 Schlüssel gebraucht werden? Wollen die Zifferisten von den Notensängern auch die Antwort auf die Frage hören, wie viel Schlüssel beim Gesangunterricht in Elementarschulen erforderlich sind? Hier ist sie: Der Notensänger

bedarf gar keines Schlüssels. So stehen wir also in diesem Punkte mit den Zifferisten auf gleicher Stufe, und der vermeintliche Vorzug der Tonziffer zerfällt in Nichts, = 0. So leicht es ist, die alten Melodien in Ziffern zu setzen, eben so leicht ist es auch, dieselben in den Violinschlüssel zu setzen. Das Kind lernt: die Note auf der zweiten Linie heißt g und damit Punktum; von keinem Schlüssel ist hier die Rede. In den neuern Kompositionen für den Gesang findet man den Alt- und Tenorschlüssel immer weniger; hat man doch sogar große Oratorien und Opern, in welchen alle 4 Stimmen im Violinschlüssel stehen.

2) »Der Notensänger müsse die Noten lernen, der Ziffernsänger aber kenne seine Tonzeichen schon vorher.« Wenn dadurch für den Gesang nach Ziffern viel gewonnen ist, so können die Notensänger denselben Vortheil haben. Es ist nicht durchaus nothwendig, daß der Notensänger auch den Namen und die Stelle für jede Note wisse; wenn er nur die Stufen unterscheiden kann, so mag er jede Note a nennen. Allein es ist kaum der Mühe werth, diesen Umstand anzuführen. Wenn der Singlehrer die Noten mit ihren Namen auf die Tafel schreibt, so bedarf es in jeder Singstunde etwa einer Minute, die Noten nennen zu lassen, und die Sache ist damit abgethan.

3) »Der Notensänger müsse mehrere Tonleitern (15, 45 bis 120) und mehrere Tonarten (15 bis 24) kennen lernen; der Ziffernsänger habe nur Eine Tonleiter und nur Eine Tonart.« Wenn solche Behauptungen gegründet wären, dann würden freilich in diesem Punkte die Noten den Ziffern weit nachstehen, und wenn solche Urtheile mit entschiedener Dreistigkeit ausgesprochen werden, so mag mancher Lehrer für den ersten Augenblick wol geneigt sein, von den Noten zu den Ziffern überzutreten. Aber nur ruhig und besonnen geprüft! Will der Notensänger in denselben Schranken bleiben, wie der Zifferist, so zerfällt der Vorwurf — gewiß zum Erstaunen aller Ziffernfreunde — abermals in Nichts. Der Notensänger braucht eben so wenige Tonleitern und Tonarten kennen zu lernen, als der Ziffernsänger. Singt dieser alle Melodien — wenn man so sagen darf — aus 1, warum soll es denn jenem nicht erlaubt sein, alle Melodien aus c zu singen? Wenn dieser, bei einer Melodie aus g, sagt: 5 = 1 — wer will es dem Notensänger dann verbieten, zu

sagen: g = o. Mithin ist es klar, daß, wenn in diesem Punkte ein so großer Vortheil in der Tonziffer zu finden ist, wir Notensänger in demselben Besitze sind. Uebrigens wäre es auch gar leicht einzurichten, daß man alle Melodien für die Elementarschule in die Tonleitern von c, d, f, g setzte. Dadurch wäre auch schon die weit übertriebene Schwierigkeit der Vorzeichnung für die Tonleiter der verschiedenen Tonstufen bei den Notensängern gehoben. Eine Melodie aus es würde in d gesetzt, aus e in f oder d, aus as und a in g, aus b, h, cis in c u. s. w. Es ist aber gar nicht nothwendig, diese Reduction vorzunehmen. So wie mit den mancherlei Schlüsseln, so hat man auch in diesem Stücke die Schwierigkeiten weit übertrieben. Hört man die Ziffernsänger, so sollte man glauben, im Kehlkopfe befände sich eine wirkliche Tastatur, wie beim Klavier, und der Sänger wäre, bei einem geringen Grade von Aufmerksamkeit beim Solfeggiren, (oder auch beim Singen einer Melodie) in Gefahr, statt diatonisch fortzuschreiten, in chromatische Gänge zu gerathen; wenn z. B. der Schüler die Tonleiter aus c singt, so müßten ihm immerfort die vier Kreuze (für fis, gis, cis, dis) vor Augen schweben, oder er würde statt fis, f, statt gis, g u. s. w. singen. Aber ihr Ziffernsänger seid unbesorgt; so sicher euer Schüler die Tonleiter aus jedem Tone singt, eben so sicher singt der Notensänger seine Scale aus c, cis, d, es, e, f, fis u. s. w. Wenn aber dem Kinde die Tonleiter auf irgend einer Stufe gegeben worden ist, so ist es dadurch in diesen Ton eingeweiht, und die Hauptschwierigkeiten der Vorzeichnung sind damit auch beseitigt. Behauptet man aber, der Notensänger fände bei jeder neuen Tonart wieder dieselben Schwierigkeiten, so ist man, aufs glimpflichste gesagt, in einem Irrthum befangen. Geht z. B. eine Melodie aus e dur, so gibt der Notenlehrer den Ton e an, läßt die Tonleiter singen, und damit steht schon die ganze Tonfolge auf dieser Stufe fest. Dennoch soll der Lehrer, wenn anders der Singunterricht ernstlich behandelt werden soll, auf die verschiedene Vorzeichnung aufmerksam machen, und den Schüler die Tonleiter aus den verschiedenen Tönen schriftlich und mündlich angeben lassen. Wenn hiebei methodisch verfahren wird, so ist die Schwierigkeit von geringer Bedeutung. Für diese kleine Mühe wird der Notensänger dadurch herrlich belohnt, daß ihm der Eintritt in das musikalische Kunstgebiet immer

mehr und mehr erleichtert wird. Sollte aber hier und da noch ein Lehrer sein, der diese Schwierigkeiten durch ein Vergrößerungsglas anschaut, dem bleiben ja noch immer zwei Wege offen, entweder alle Melodien in c zu transponiren und damit sich den Ziffernsängern gleichzustellen, oder in die vorhin angemerkten Töne zu übersetzen. Was nun die beiden Tonarten dur und moll betrifft, so giebt es hier keine neuen Schwierigkeiten. Eine Molltonleiter hat ja nicht eine besondere eigenthümliche Bezeichnung. Die Notensänger wie die Ziffernsänger müssen die Dur- und Molltonleiter singen lernen und damit Punktum. In Betreff der Terz, Sexte und Septime bedürfen diese, wie jene, derselben Belehrung. Wenn der Ziffernsänger die Molltonleiter durch

6 5 4 3 2 1 -7-6- bezeichnet und den Rath giebt, vor der ersten 6 die beiden vorhergehenden Töne 7 1 zu verschlucken, um sich gleich zurecht finden zu können, so geben wir ihm doch sehr zu bedenken, ob nicht durch diesen Kunstgriff die Natur der Molltonart ganz verloren geht. Ueberhaupt muß die Bezeichnung der Molltonleiter dem denkenden Ziffernsänger sowohl, als dem Notensänger verdächtig oder doch sehr bedenklich erscheinen. Wie heißt hier z. B. die Prieme, und wie wird sie bezeichnet? In welcher Bezeichnung erscheint hier die Terz? rc. rc.

Wir hätten nun zwar mit den Zifferisten noch über manchen Punkt zu rechten, z. B. über die große Unbequemlichkeit der Tonzifferschrift, wenn die Melodie ausweicht, etwa in die Quarte oder in die nächstverwandte Molltonart und nachher wieder in die frühere Tonica zurückkehrt, wie grell hier die vortheilhaftere Bezeichnung der Noten gegen die Versetzung der Ziffern absticht, wie die Dauer der Töne weit faßlicher durch die Noten als durch die Ziffern bezeichnet wird u. s. w.; wir beschränken uns aber, um nicht zu weitläufig zu werden, schließlich noch auf einige allgemeine Bemerkungen.

Wenn es erwiesen ist, daß die Noten die angemessensten Tonzeichen abgeben, so geht daraus auch hervor, daß sie in pädagogischer Hinsicht am meisten der Empfehlung verdienen. Es wäre wirklich ein Beispiel einzig in seiner Art, wenn eine Bezeichnung, trotz ihrer Mangelhaftigkeit und Unvollkommenheit, dennoch für den Elementarunterricht mehr geeignet wäre, als eine andere bei weitem vollkommenere.

Aber so ist es nicht, je mehr eine Bezeichnung mit dem Bezeichneten übereinstimmt, desto mehr eignet sie sich für eine elementarische Behandlung, mithin auch für den Elementarunterricht. — — Denke man sich zwei Sänger, von welchen der eine das Singen nach Ziffern und der andere nach Noten gelernt hat; beide sollen in der Singkunst auf gleicher Stufe stehen; zugegeben sogar, daß der Notensänger mit größerer Mühe dahin gelangt sei, und nun, die Hand aufs Herz gelegt, welcher hat das beste Theil erwählt? Dem Notensänger ist die Bahn zum schönen Gebiet der himmlischen Tonkunst geöffnet, er hat Zutritt zu allen musikalischen Schätzen des Gesangs, vom Kleinsten bis zum Größten. Und der Ziffernsänger? Wenn in ihm durch den Gesang das Bedürfniß zur Musik recht lebendig erwacht ist, so wird er die Faust ballen über das Mißgeschick, welches ihn in das, durch die Tonziffer so eng beschränkte Gebiet der Tonkunst gebannt hat. Nun steht er da vor den herrlichen Kunstschätzen des Gesangs und kann sie nicht genießen. Wenn der Notensänger bei Aufführung großer Meisterwerke mit weniger Mühe Theil nehmen kann, so sieht sich der Ziffernsänger zu seinem Leidwesen jetzt so rein abgeschnitten und mit so vielen Schwierigkeiten umgeben, daß er es wol muß anstehen lassen, mitwirkend Antheil zu mehmen. Man sage nicht, daß man diese großen Tonstücke in Ziffern übersetzen könne; dazu werden sich weder die Tonsetzer, noch die gebildeten Singchöre verstehen. Warum soll denn nun auch endlich die Notenschrift nicht für Schule, Kirche und Volk sein? Man rühmt die großen, unberechenbaren Vorzüge der Tonziffer vor den Noten, in *musikalischer*, *pädagogischer* und *volksthümlicher* Hinsicht. Liegt denn in der Note etwas für die Volksbildung Gefährdendes, etwas Unvolksthümliches? Worin ist denn das Heil und das Volksthümliche der Tonziffer zu finden? Was versteht ihr denn unter dem Volk? Doch nicht den Plebs, den Pöbel allein? Welcher Notenlehrer hat je behauptet, daß ein Elementarschüler, oder das Volk eine vollständige Kenntniß des ganzen Notensystems haben müsse? Die Tonziffer hat durchaus keinen einzigen *wesentlichen Vorzug* vor der Note; ja noch mehr: die Noten können alle die so hoch gepriesenen Vortheile der Ziffern haben, aber nicht umgekehrt; die Tonziffern ermangeln der wesentlichen Vortheile der Noten und haben dagegen eigenthümliche Mängel, welche

der Notenschrift fremd sind. Die ganze Angelegenheit gehört übrigens bei weitem nicht zu den höchstwichtigen Gegenständen des Elementarunterrichts; doch weil der Streit darin schon so lange gewähret und nun von neuem mit Eifer begonnen hat: so wäre es gut, daß man mit vereinten Kräften die Entscheidung zu bewirken suchte. Darum ihr sachkundigen und denkenden Männer, fahret fort mit Ernst zu prüfen und ohne Furcht eure gewonnene Ueberzeugung auszusprechen! Bei anhaltendem ernsten Prüfen ergab sich mir folgendes Resultat: »Die Tonziffer ist eine durchaus unpassende, sehr unvollkommene Tonbezeichnung; die Noten verdrängen und die Tonziffer dagegen einführen, heißt, einen bedeutenden Rückschritt machen; die letztere ist dem Gesang nicht allein nicht förderlich, sondern hinderlich; dem Volke die Noten vorzuenthalten und die Tonziffer dafür zu geben, heißt sich an der Tonkunst sowohl, als an der Volksbildung überhaupt versündigen. An dem Tonziffernsystem wird wahrscheinlich bald jener prophetische Bibelspruch in Erfüllung gehen: »Gezählet und vollendet, gewogen und zu leicht gefunden.«

Heuser.

Nachschrift des Herausgebers.

Ungeachtet ich nicht zu denen gehöre, welche die Wahrheit auf der Seite des Verfassers des vorstehenden Aufsatzes, meines Freundes, finden möchten, so habe ich ihn doch — weil er von den mir zugesandten Aufsätzen am besten die Noten vertheidigt — aufnehmen wollen. Die Notenfreunde werden daher nicht über meine Partheilichkeit Klage zu führen Ursache haben. Uebrigens habe ich über pädagogische Gegenstände eine feste Meinung, bekenne mich öffentlich dazu und suche Andre dafür zu gewinnen. Nach meiner Meinung eignet sich für den Gesang der Volksschule vorzugsweise die Ziffer. Dabei achte ich die Ueberzeugung des Andern Wir können irren. Deswegen vertheidigen wir unsre Ansicht mit Gründen, fern der Gemeinheit persönlicher Anspielungen. Es gelte die Sache! In dieser Beziehung, mit Rücksicht auf den folgenden Aufsatz, kann ich es nicht verhehlen, daß ich Aussprüche, wie (Rössel's Monatschrift, 1827, Octoberheft, S. 249 ff.): »Der Verfasser (Hr. Engstfeld) hat den Prof. Maas entweder nicht verstanden, oder, was noch schlimmer ist, er will ihn nicht verstehen« mit den Grundsätzen eines bescheidenen, ehrliebenden und ehrlichen Mannes nicht für verträglich halte. Denn dieser Satz sagt: entweder ist A so dumm, daß ɛc., oder so schlecht, absichtlich die Lüge an die Stelle der Wahrheit zu

setzen. Was soll man dazu sagen? Welchen Namen verdient Einer, der mir, da ich seiner Ansicht aus Gründen nicht sein kann, den Menschenverstand ab-, oder die Schlechtigkeit zuspricht? Darauf hat man keine Antwort, als das Wort — — — — — —. Doch wir eilen vorüber und — suchen die Sache zu fördern.

Diese Sache ist keine andere als der Gesang, um den es uns mehr, als um Noten und Ziffern, ja um den es uns eigentlich allein zu thun ist. Wir hegen wenigstens die Hoffnung, daß unsre Aufsätze über die Tonziffer dazu beitragen werden, der großen Vernachläßigung des Gesanges in unsern Schulen und der Nothwendigkeit, mehr dafür zu thun, immer mehr Anerkennung zu verschaffen. Uns gilt nicht der Mann, der und weil er nach Ziffern oder Noten singt, sondern der, welcher die Schüler durch würdige Leitung des Gesangunterrichts veredelt und bildet.

A. D.

III.

Die Naturgemäßheit der Tonziffern
in musikalischer und psychologischer Hinsicht.

Wenn an jeden Elementar-Unterrichts-Gegenstand mit Recht die Forderung gemacht wird, daß er hinreichenden Stoff zur Aufhellung des Verstandes, zur Veredlung des Herzens, zur Erwärmung des Willens in sich trage, — so ergeht mit demselben Recht an den Lehrer die Forderung, jeden Unterricht wahrhaft bildend zu ertheilen. Eins ist Bedingung des Andern; und beides in innigster Vereinigung verdient erst den Namen Unterricht. Ein Unterrichtsgegenstand, welcher nicht Bildungsstoff in sich trägt, kann nicht bildend ertheilt werden; und umgekehrt verliert jeder Stoff sein Bildendes, wenn der Unterricht nicht naturgemäß ist. Der Ausdruck: der Unterricht sei naturgemäß, hat zwei Beziehungen; naturgemäß erstens, hinsichtlich der Entwickelung des Stoffes, zweitens, hinsichtlich der Kräfte des menschlichen Geistes. — Laßt uns nun diesen Maßstab an den Zifferngesang legen, um zu erfahren, ob derselbe bildend genannt werden könne; denn bei dieser Untersuchung haben wir's nur mit der Bezeichnung der Töne zu thun, indem es in unsern Tagen nicht mehr des Beweises bedarf, daß der Gesang ein herrliches Bildungsmittel ist.

1. Die Natur kennt nur eine Tonart (Seite 42 meiner kurzen Beschreibung des Tonziffernsystems ist dahin zu berichtigen), und erkennt nicht einmal unser Moll als eine eigene an. Dieses scheint auch dadurch bestätigt zu werden, daß man über die Bezeichnung der Molltonleiter sich nicht einigen kann. Ob nun die Leiter dieser Tonart

höher oder tiefer steht, die Leiter bleibt dieselbe. Die Tonziffer stellt diese Leiter auf mit den Ziffern 1 bis 8, und sie ist das Schema aller Durtonarten der neuern Musik. Das Notensystem hingegen bindet sich nicht an die Natur, sondern an die Violine, Flöte u. s. w., indem die Instrumentalmusik zur Bezeichnung der **einen** Tonart zum wenigsten 12 verschiedener Leitern bedarf. Das Merkmal dieser Tonart sind die kleinen Stufen von 3 zu 4 und von 7 zu 8 oder $\underline{1}$. Bilden wir nun die Leiter statt von 1 zu $\underline{1}$, — von 2 zu $\underline{2}$, von 3 zu $\underline{3}$, von 4 zu $\underline{4}$, von 5 zu $\underline{5}$, von 6 zu $\underline{6}$, so erhalten wir die sogenannten griechischen oder alten Kirchentonarten, und die letztere ist **absteigend** die gewöhnliche der Molltonart der neuern Musik. Aber allen diesen verschiedenen, sogenannten Tonarten liegt die von 1 zu $\underline{1}$ zum Grunde, denn in allen sind die Schritte von 3 zu 4 und von 7 zu 8 oder $\underline{1}$ klein *).

2. Weil die Höhe der übrigen Töne der Tonleiter nur nach dem Grundtone sich richtet, und diese übrigen Töne immer in demselben Verhältnisse zum Grundtone stehen, und eben der Grundton Grundton, d. h. der erste Ton in der

---

*) **Anmerkung:** Es wäre sehr interessant, die verschiedenen Tonleitern, die dem Gesange unserer bessern Singvögel zum Grunde liegen, aufzuzeichnen. Diese Sänger kennen unsre Molltonleiter wohl gar nicht; desto besser aber die griechischen Tonarten; z. B. die Amsel, der Dompfaff, die Drossel. Selbst die Klagetöne der Nachtigall sind nicht unser Moll; die höchste Wehmuth legt sie in die chromatische Tonleiter. Da nicht zu vermuthen steht, daß diese Sänger von den alten Tonkünstlern ihre Kunst gelernt haben, so folgt, daß Letztere, die Griechen, scharfe Beobachter der Natur waren. Ist denn aber unsre Durtonleiter oder die Leiter von 1 zu $\underline{1}$, oder die alte Jonische (welches Alles eins) der Urtypus der Natur? — Höchst wahrscheinlich: **nein!** Die Natur liebt keine Ecken, und die große Terz und große Septime sind zu scharf. Tönende Saiten, die Aeolsharfe u. s. w. geben zwar die Terz, allein nicht die große Septime an; der Ton einer großen Terz-Glocke zieht im Nachhall immer abwärts, und für's Horn ist das h ziemlich schwer. Wahrscheinlich ist es, daß eine der übrigen griechischen Tonarten die Tonleiter der Natur enthält; weil aber dieselbe in der Jonischen sich wiederfindet, und letztere mit der neuern Musik vollkommen übereinstimmt, so ist es ganz naturgemäß, die Tonleiter von 1 bis $\underline{1}$ zu bezeichnen.

Leiter, ist, und die Terz der dritte, die Quinte der fünfte u. s. w., so ist es ganz naturgemäß, die Leiter nicht nur immer auf dieselbe Art, sondern auch, sie mit Ziffern zu bezeichnen. Denn mit welchem Zeichen könnte der vierte Ton der Leiter bestimmter, unzweideutiger, begreiflicher, natürlicher dargestellt werden, als mit der Ziffer 4?

3. Weil die Tonleiter das Fundament ist, so ist es naturgemäß, die einzelnen Glieder oder Theile demselben entsprechend, darzustellen; den dritten Ton der Leiter immer mit 3, den siebenten mit 7 zu bezeichnen. Das Gehör des Sängers, sein Gefühl gewinnt dadurch Festigkeit, welche ihm anzueignen, die Hauptaufgabe des Unterrichts ist. Das Notensystem stellt die Tonleiter in den Hintergrund, vereinzelt jeden Ton und bringt nur dessen Entfernung vom nächsten Nachbarn zur oft undeutlichen und unbestimmten äußern Anschauung.

Die Töne	g	e	f	g	a	d	g	c werden dargestellt
durch Noten als	5,	unter 3,	2,	2,	2,	4,	4,	unter 5
durch Ziffern als	5	3	4	5	6	2	5	1,

nämlich als fünfter, dritter, vierter Ton u. s. w. der Tonleiter.

4. In der Natur der Leiter liegen die zwei in ihr sich befindenden kleinen Schritte immer auf denselben Stufen. Wenn die Tonziffer nun diese zwei kleinen Schritte immer und immer mit demselben Zeichen zur Anschauung bringt, so kann man nicht anders, als dieses Verfahren sehr naturgemäß nennen. Wie viel weniger naturgemäß hier die Note verfährt, und daß sie nicht den Gesang, sondern die Instrumente berücksichtigt, bedarf kaum der Erwähnung.

5. Wenn von Höhe des Tons nur sehr uneigentlich gesprochen werden kann (ein Punkt, welcher selbst von den heftigsten Zifferngegnern eingestanden wird), so ist es gerade nicht naturgemäß zu nennen, wenn das Liniensystem dieses uneigentlich Höhere und Tiefere zur Anschauung bringt. Und zwar zu welcher Anschauung? Wir wollen nur eine Secunde beleuchten:

f g, f ges, f geses, f gis, f gisis, fes g, fes ges, fes geses, fes gis, fes gisis, feses g, feses ges, feses geses, feses gis, feses gisis, fis g, fis ges, fis geses,

fis gis, fis gisis, fisis g, fisis ges, fisis geses, fisis gis, fisis gisis.

Diese 25 verschiedenen Tonverbindungen werden nun für die sinnliche Darstellung durch Noten auf eine und dieselbe Weise zur Anschauung gebracht. Hier, wo von der Anschaulichkeit des Notenplans die Rede ist, darf nicht die Einwendung gemacht werden, daß die meisten obiger Verbindungen durch einfache und doppelte chromatische Zeichen dargestellt werden; denn in solcher Einwendung würde eben der Beweis liegen, daß die Noten selbst Höhe und Tiefe des Tones nicht veranschaulichen. Auch wird man nicht behaupten können, daß ein Kreuz die Note höher, daß ein b die Note niedriger stelle, und eben so wenig, daß beide ein Auf- oder Niedersteigen zur Anschauung bringen. Auch die Tonziffer braucht chromatische Zeichen; diese dienen aber nicht dazu, das Uneigentliche noch uneigentlicher zu machen, d. h. die uneigentliche Höhe eines Tones noch mehr uneigentlich zu erhöhen; sondern dazu, z. B. den sechsten Ton der Leiter dem siebenten oder dem fünften näher zu bringen. Auch wir reden in der Kunstsprache von Höhe und Tiefe, aber nur uneigentlich. Wir irren zu weit ab. Also nicht naturgemäß ist es zu nennen, wenn das Notensystem das uneigentlich Höhere und Tiefere der Töne zur Anschauung bringt. Der Ton g hat in seiner Natur nicht Höheres als f; er ist nur ein anderer, und zwar in der Leiter der folgende. Ist f der erste, dann g der zweite; ist f = 2, dann g = 3; ist f = 4, dann g = 5 u. s. w. Dieser in der Natur begründete Unterschied wird also ganz naturgemäß durch die Tonziffer zur unzweideutigen und vollkommenen sinnlichen Anschauung gebracht.

6. Die Leiter hat ihre festen, bestimmten Töne; alle chromatischen Töne sind Abweichungen von der Leiter. Gerade so ists bei der Tonziffer; bei der Note hingegen sind nur die Leitern von C dur und A moll in diesem Stücke naturgemäß, indem bei den übrigen Tonarten mehrere, bei einigen sogar alle Leitertöne als chromatische dastehen.

7. Die Octave bildet im Gefühl eine starke Abstufung und Begrenzung; und nicht sehr gewagt möchte die Behauptung sein: Die Natur hat nur eine Octave. Denn nicht leicht wird ein Natursänger gefunden werden,

welcher den Umfang von 8 Tönen übersteigt *); der eine kommt nicht unter c̄ und nicht über c̿, der andere nicht unter ḡ und nicht über g̿. Früher durft' es auch der Gesang nicht, wie die alten Choräle es bekunden. Die neuere Musik bindet sich nun zwar mit Recht nicht nur an eine Octave, allein auch sie hält die verschiedenen Octaven für identisch. Eine, in die Augen fallende Abgrenzung der Octave muß daher sehr naturgemäß sein; und eine solche wird von der Tonziffer gegeben, nicht aber von der Note.

8. Das Verhältniß der Töne unter sich ist in der Natur immer dasselbe. Zwei Nachtigallen, welche ihre Leiter vielleicht verschieden gestellt haben, schlagen dennoch dasselbe, die eine höher als die andere, und die eine vielleicht schöner, — aber die Melodie ist gleich. Singt Karl: Heil unserm König! aus A, und Peter aus G, so wird beides als God save the King erkannt werden. Daß die Ziffernschrift nun die Intervalle immer auf dieselbe Art hinstellt, die Leiter stehe hoch oder tief, ist ganz der Natur abgelauscht.

9. In der Natur liegt eine gleich große Leichtigkeit, man mag die eine Leiter höher oder tiefer stellen; d. h. dasselbe Tonstück bietet in sich nicht mehr Schwierigkeit dar, wenn dasselbe auch um vier oder fünf Stufen höher oder tiefer gesungen wird; denn die Verhältnisse der Töne unter sich bleiben dieselben; nur das Organ der Stimme giebt's nicht immer zu. Der Knabe führt seinen Gesang mit derselben Leichtigkeit aus, als der Mann, unter sonst gleichen Umständen, obgleich ersterer um 8 Töne höher singt. Ist dieses bei demselben Tonstücke der Fall, dann um so mehr bei verschiedenen, indem bei Aufstellung der jedesmaligen Leiter der Umfang der Stimme in Betracht gezogen wird. Der Zifferngesang ist hiernach wieder ganz naturgemäß, indem es durchaus einerlei ist, ob die Leiter höher oder tiefer steht. Dem Notensänger hingegen ist nur C dur leicht, die übrigen Tonarten aber alle sind ihm mehr oder weniger schwerer.

10. Sieht man auf den innern Gehalt, auf die ästheti-

---

*) Anmerkung. Die meisten überschreiten nicht das Tetrachord.

sche Wirkung, oder mit andern Worten, auf das, das Gefühl eigenthümlich Ansprechende dieses oder jenes Tones, so findet sich, daß z. B. die Quinte das Gemüth anders anregt, als die Quarte. So entwickelt der Ton g in C dur ein anderes Gefühl, als in D dur; in D dur ist aber a in dieser Beziehung gleich dem g in C dur. Wenn nun die Tonziffer nicht nur in einem, sondern in allen Tonstücken, die Quinte immer mit 5, die Terz immer mit 3 u. s. w. bezeichnet, so bleibt sie der Natur des Tones vollkommen treu, wo gegentheils bei den Noten die Quinte hier g, dort a, cis, as u. s. w. heißt.

11. Wenn nicht geläugnet werden kann, daß der Akkord d fis a in D dur ein anderes Gefühl erregt, als in G dur, und in A dur wieder ein anderes, als in jenen beiden; — dann ist auch dieser Akkord in den verschiedenen Tonarten ein anderer. Die Notenschrift stellt ihn aber immer als denselben auf; wo im Gegentheil die Tonziffer naturgemäß verfährt, und ihn bald als 1 3 5, bald als 5 7 $\underset{-}{2}$, bald als 4 6 $\underset{-}{1}$ bezeichnet, je nachdem die eine oder andere Tonart zum Grunde liegt.

Wir kommen nun an den zweiten Theil unserer Untersuchung, nämlich an die Naturgemäßheit der Tonziffernschrift, hinsichtlich der Kräfte des menschlichen Geistes.

1. Die erste Bildungsstufe geistiger Entwickelung beruht im Anschauungsvermögen, welches ein äußeres und inneres ist. Ein Gegenstand kann von reifern Menschen blos vermöge der innern Anschauung erkannt werden, aber nicht immer vom Kinde. Sollte letzteres aber auch der Fall sein, so würde die äußere Anschauung dennoch wesentlich dazu beitragen, den Gegenstand mit dem innern Sinne klar, deutlich und richtig aufzufassen. Je mehr Anschaulichkeit daher ein Gegenstand hat, desto mehr wirkt er auf den Geist.

a) Töne lassen sich nicht abbilden; auch kann man nicht von absoluter Höhe oder Tiefe derselben sprechen. Welches Zeichen nun der relativen Höhe der Töne am meisten analog ist, dieses Zeichen ist am naturgemäßesten, folglich auch am anschaulichsten. Daß der Ziffer hierin vor der Note der Vorzug gebührt, ist früher (im 2ten Hfte. 1sten. Bds.) bis zur Erschöpfung dargethan. Schon oben ist erinnert worden, daß der Ton g in seiner Natur nichts Höheres hat, als

der Ton f; es streitet daher mit dem Wesen des Tones, ein Zeichen, welches Höhe und Tiefe veranschaulicht, als dem Tone eigenthümlich, vor die Sinne zu führen, weil hier die äußere mit der innern Anschauung in Widerspruch geräth. Wenn aber das Liniensystem wirklich so anschaulich wäre, als man uns glauben machen will, so dürften auch die Schlüssel keinen weitern Einfluß aufs richtige Treffen äußern.

b) Wenn das Ziffernsystem die Tonleiter immer auf dieselbe Art aufstellt, so entspricht auch hier die äußere Anschauung der innern vollkommen, während die Notenbezeichnung dieselbe Tonleiter sehr verschieden aufstellt.

c) Weil die zwei kleinen Schritte in der Leiter immer auf denselben Stufen sich befinden, so stellt die Tonziffer dieselben auch für die äußere Anschauung immer mit demselben Zeichen auf; die Note nicht.

d) Weil die höhere Octave eine Wiederholung der tiefern ist, so sind bei der Tonziffer die Zeichen der Anschauung in beiden auch dieselben; — bei der Note nicht.

e) Die innere Anschauung der Tonleiter bekundet die Abgrenzung der Octave; die Tonziffer bringt dieselbe auch zur äußern Anschauung; — die Note nicht.

f) Die Leiter hat ihre festen Stufen; jede Veränderung derselben ist eine Abweichung von der Leiter, welche durch chromatische Zeichen angedeutet wird. Diesem entspricht bei Ziffern die äußere Darstellung; — nicht bei Noten.

U. s. w.

2. Anschauungen erzeugen in der Seele Vorstellungen. Je anschaulicher der Gegenstand ist, desto deutlicher wird die Vorstellung. Aus obigen Punkten von a bis f, welche übrigens auch hieher gehören, soll nur ein Punkt hervorgehoben werden. Welche Tonleiterbezeichnung ist dem Vorstellungsvermögen am zuträglichsten, die eine, der Natur vollkommen entsprechende der Tonziffern? oder die vielen verschiedenen Bezeichnungsarten dieser einen Leiter in der Notenschrift? — Diejenige, welche den Grundton als solchen immer 1 nennt, oder die, welche nicht nur den Namen desselben ändert, sondern auch die Leiter fürs Auge immer anders aufstellt, indem der Grundton bald auf dieser, bald auf jener Linie, bald in diesem, bald in jenem Zwischenraume liegt, und sogar oft als chromatischer Ton erscheint?

3. Der Geist hat das Vermögen, gehabte Vorstellungen treu aufzubewahren; diese Fähigkeit heißt Gedächtniß. Dasjenige Zeichen nun, welches die meisten Aehnlichkeitspunkte mit dem zu Bezeichnenden hat, welches dem letztern am natürlichsten entspricht, die Wesenheit desselben am bestimmtesten ausdrückt, und hiermit die größte Einfachheit und Kürze verbindet, — — dieses Zeichen ist fürs Gedächtniß am willkommensten, zumal wenn dasselbe leicht zu erlernen, und die Formen leicht zu unterscheiden sind. Dieses Alles findet nach Obigem bei der Tonziffer Statt, und zwar in weit höherm Grade, als bei der Note.

4. Die Anschauung einzelner Theile eines Gegenstandes werden im Bewußtsein zu Vorstellungen; der Geist einigt das einzeln Aufgenommene zu einem Ganzen, und erlangt von diesem einen Begriff. Nur klare und deutliche Vorstellungen können richtige Begriffe erzeugen.

Daß die Höhe des Tones nur beziehlich ist, ist ein Element des Zifferngesanges, — die Note spricht von absoluter Höhe;

daß in der Musik nur eine Leiter ist, bedarf beim Ziffernsänger keines Beweises, — der Notensänger hat viele Leitern; u. s. w.

Welche Bezeichnung nun am meisten geeignet ist, richtige, deutliche und klare Begriffe von Ton, Tonleiter, Tonhöhe, Tonentfernung, u. s. w. zu entwickeln, ob die Tonziffer oder die Note? — Das kann keine Frage mehr sein.

5. Obige Punkte von 1 bis 4 beruhen im Erkenntnißvermögen des Menschen. Insofern die Tonziffer leichter, überschaulicher, schneller zum Ziele führend, weniger mühsam, und bei derselben Vollständigkeit bei weitem einfacher ist, als die Note; — in so fern ist sie auch für das Begehrungsvermögen zusagender; denn vermöge desselben liebt der Mensch das Leichte, Faßliche und Schnellfördernde. Gewinnt aber die Schule an Zeit, der Unterricht an Leichtigkeit und der Schüler an Lust, und sagt das vernünftige Urtheil: Ja! — so dürfen, meines Bedünkens, der Volksfreund und die Pädagogik nicht Nein! sagen.

6. Es bleibt nun noch übrig, zu untersuchen, in wiefern die Tonziffer dem Gefühlsvermögen mehr entspricht, als die Note. Daß hier nicht vom höhern ästhetischen Gefühle die Rede sein könne, ist klar, indem das Tonzeichen keinen Einfluß auf Schönheit und Wohl-

klang der Töne äußern kann; hier gilts nur, zu untersuchen, welches Zeichen am meisten geeignet, im Gefühl einen bestimmten Ton zu erwecken. Aus der Natur der Sache geht hervor, daß dieses nur dann möglich wird, wenn durch anhaltende Uebung das richtige Treffen zur mechanischen Fertigkeit geworden ist. Wollte der Gesanglehrer dieses Gefühl von vorn herein in Anspruch nehmen, bevor der Schüler jene Fertigkeit sich angeeignet hat, so würde das Zeichen kein bestimmtes mehr, sondern nur ein ungefähres sein. Das richtige Treffen hängt von der richtigen Anschauung des Intervalls ab. Wenn nun aber wirklich schon behauptet worden ist, die Intervalle könnten ziemlich bei Seite gesetzt werden, indem nicht der Verstand, sondern das Gefühl in der Musik vorherrschen müsse; — so streitet dieses offenbar mit der Kunst und mit der Pädagogik. Mit der Kunst, — weil sie will erlernt sein; ihr Schüler soll sie verstehen, ihrer sich bewußt werden; mit der Pädagogik, — indem diese alles irre Herumtappen verwirft; sie verlangt Gründlichkeit, Bestimmtheit, Gewißheit, und sie unterwirft das Kunstgefühl der strengsten Prüfung. Wie kommt man aber dazu, die Nothwendigkeit des Erkennens der Intervalle bei den Treffübungen zu bestreiten? — Weil dem Tonziffernsystem hier unwiderlegbar der Vorzug gebührt (s. 1 Bd. 2 Hft. S. 70, N. 27 u. S. 73 N. 6).

Wenn vollends von den transponirten Tonarten die Rede ist, wo der Vorzug der Ziffern am auffallendsten und handgreiflichsten hervortritt, ja, da möchten die Zifferngegner gar zu gern darthun, daß die Intervallengrößen nicht beachtet zu werden brauchten, weil hier der Sänger sich zurecht fühlen könne. Beim Ziffernsänger bleibt Alles unverändert; aber der Notensänger kommt bei jeder neuen Tonart in ein anderes Ton- und Intervallen-Gebiet, und muß sich hineinstudiren; denn das Hineinfühlen ist nach Obigem eine mißliche Sache. Der Gesanglehrer mag es wissen, daß die vier Noten des, es, b, g die Intervalle eines Hauptseptimenakkordes ausmachen, und er mag in solchem Akkorde die einzelnen Töne fühlen; dürfen wir aber deswegen von ihm abstrahiren, und diese Kenntniß vom Elementarschüler fordern?

In der Musik muß das Gefühl vorherrschen; dieser Satz kann also nicht heißen: Die Aneignung der

technischen Kunstfertigkeit ist überflüssig; denn die Wahrheit jenes Satzes setzt Kunstfertigkeit voraus.

Hat der Sänger die Fertigkeit erlangt, Töne richtig zu treffen, dann erst kann er beim Anblick des Zeichens Töne fühlen; und dahin muß es der Ziffernsänger weit eher bringen, als der Notensänger. Weil der Ziffernsänger die Töne nur einer Leiter sich anzueignen hat, und für die einzelnen Klänge der Leiter, diese mag höher oder tiefer stehen; immer das bestimmteste Zeichen dargeboten ist; — so müßt' er durchaus ohne alles Gehör, ohne alles Gefühl sein, wenn er nicht in der Tonleiter bald überall zu Hause sein sollte. Indem nun vollends der Ziffernsänger alles auf den Grundton, auf die 1 reducirt, diese 1 ihm immer Prime in der Tonleiter, immer Tonika der Tonart ist und bleibt; — so hat sein Gefühl hierin einen festen Anhaltpunkt, welcher dem Notensänger, nach N. 5, S. 72 u. N. 8, S. 61 des angeführten Heftes dieser Zeitschrift, gänzlich abgeht *).

Welche Folgerungen fließen nun nothwenig aus dieser Untersuchung?

1. Ist die Tonziffer, sowohl hinsichtlich des Stoffes, als hinsichtlich der geistigen Kräfte des Menschen, naturgemäßer als die Gesangnote, so ist sie auch elementarischer, folglich für Elementar- oder Volksschulen, überhaupt fürs Volk, geeigneter und bildender.

2. Ist der Zifferngesang elementarischer, als der Notengesang, so gehört ersterer unbestreitbar in die Elementarschule. — Ist die Tonziffer nun, wie die Prüfung aus mu-

---

*) Anmerkung: Unzähligmal ist es mir auffallend gewesen, daß, wenn nicht äußere Veranlassungen, z. B. schwüle Witterung, u. s. w. es unmöglich machten, mein Sängerchor und auch die Gymnasiasten, während einer ganzen Stunde, ohne weitere Angabe des Grundtones (wenn die Gesänge aus derselben Tonhöhe waren), nicht um ein Haarbreit gesunken waren, und zwar ohne Begleitung irgend eines Instruments. Obschon ich glaube, daß diese Erscheinung größtentheils im Zifferngesange beruht, so liegt doch auch ein Grund derselben in Befolgung einer, aus der ersten Anmerkung dieses Aufsatzes herfließenden, für den Gesanglehrer wichtigen Regel, nämlich der: vorzugsweise auf Reinheit der großen Terz zu halten. Die kleine Terz der weichen Leiter ist ganz gewiß die Ursache, warum in Molltonarten die Stimmen nicht gut in der Tonhöhe zu erhalten sind.

sikalischem Gesichtspunkte darthut, geeignet, den Sänger bis ans fernste Zial zu geleiten, so ist kein Grund vorhanden, in der Volksschule und beim kirchlichen Sängerchore zu Noten überzugehen. Die Gründe gegen diesen Uebergang dürften zwar bestritten, können aber nicht widerlegt werden. Denn

3. die Einwendung: Der Ziffernsänger kann in einem nach Noten singenden Chor nicht mitwirken, muß als unstatthaft erscheinen; weil zuvörderst umgekehrt derselbe Fall beim Notensänger eintritt, aber vorzüglich, weil die Pädagogik entschieden alle Volksschulen an die Tonziffer verweist, daher keine nach Noten singende Volks-Chöre berücksichtigen kann und darf.

4. Wenn nur der Zifferngesang Volksgesang ist, so kann der Kirchengesang nicht eher gut werden, bis die Melodieen zu den Liedern in Ziffern beigefügt sind. Die erste Sorge wäre daher die, die neuen Auflagen der alten Gesangbücher oder das schon so lange sehnlichst erwartete neue evang. Gesangbuch mit Melodieenbezeichnung in Ziffern zu versehen. Der Werth der Tonziffern würde alsdann erst recht erkannt werden! Mit den Verlegern dieser Gesangbücher wäre daher Rücksprache zu nehmen, und ihre Besorgniß allenfalls durch Subscriptionen zu beseitigen.

Engstfeld.

IV.

Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache, mit Beziehung auf die Schrift: Sprech= und Sprachschule, ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. Von Dr. Wilh. Lange, Oberprediger an der Kirche U. L. Frauen zu Burg. Erster Band. Stuttgart und Tübingen in der Cotta'schen Buchhandlung. 1826. VIII. und 234 S. gr. 8. (36 Kr. oder 8 Ggr.)

Der Unterricht in der Muttersprache ist eins der besten Bildungsmittel für die Schule. Höchstens in Gelehrtenschulen mag noch darüber gestritten werden, ob die alten Sprachen einen solchen Vorzug vor der Muttersprache behaupten, daß diese jenen ganz weichen muß; in allen übrigen Bildungsanstalten scheint kein Gegenstand aufgefunden werden zu können, welcher so geschickt wäre, Klarheit in den zum Bewußtsein erwachenden Geist zu bringen, als die Muttersprache. Denken und Sprechen bedingen sich gegenseitig. Wer nicht richtig denkt, der kann auch nicht bestimmt und deutlich sprechen; und wer die Sprache nicht in seiner Gewalt hat, der wird auch im Denken immer auf einer niedrigen Stufe stehen bleiben. Gerade wegen dieser engen Verbindung möchten wir die Sprache ein Bildungsmittel nennen, welches sich auf die natürlichste Weise darbietet und wiederum

am wirksamsten in jede andere geistige Beschäftigung eingreift. Der Gedanke wird nur durch das Wort erkennbar; wie sollte man daher jeden falschen oder undeutlichen Gedanken besser berichtigen, als indem man gleichsam seine Außenseite, den Ausdruck, von allem Ungehörigen befreit. Und jedes Einwirken auf den Geist geschieht zunächst durch das Wort; daher die große Wichtigkeit der Sprachkenntniß für beide Theile geistiger Wechselbezeichnung, für den, welcher Anregung giebt, wie für den, welcher sie empfängt. Das kräftige und treffende Wort, wenn es richtig verstanden wird, greift tief in das Gemüth ein und spornt den Geist an, nach dem Ideale zu ringen, welches dadurch in ihm geweckt wurde. Es bleibt unbestritten wahr, daß die Sprache der Spiegel eines ganzen Volkes und jedes Einzelnen ist, und daß man, um den Menschen zum Thiere zu erniedrigen, ihn nur ohne Ausbildung seines Sprachvermögens dürfte aufwachsen lassen.

Mag also auch über den Werth der Beschäftigung mit der Muttersprache kein erheblicher Zweifel möglich sein, so giebt es doch eine andere Frage in Betreff des dahin gehörigen Unterrichts, welche nicht so leicht beantwortet werden kann, ohne Widerspruch fürchten zu müssen: Wie soll der Schüler am zweckmäßigsten zur Einsicht in die Sprachgesetze und zur Fertigkeit in Befolgung derselben gebracht werden? Diese Frage ist sehr verschieden beantwortet worden; und sie läßt auch, je nachdem man von verschiedenen Gesichtspunkten ausgeht, eine sehr verschiedene Beantwortung zu. Die Eigenthümlichkeit des Lehrers, wie des Schülers, der Stand der Bildung des einen, wie des andern, die Methode des sonstigen Unterrichts, und der Zweck, auf den man zunächst hinarbeitet, dieses Alles muß einen nicht unbedeutenden Einfluß auf jene Beantwortung haben. Wir wollen es hier nicht versuchen, die mannichfaltigen Wege, welche sich einschlagen lassen, in Hinsicht ihres Werthes mit einander zu vergleichen, nur die Bemerkung erlauben wir uns, daß wir es nicht für den sichersten Weg halten, wenn man in niedern Schulen jedem Schüler ein Lehrbuch in die Hand geben und nach diesem die einzelnen Sprachregeln durchgehen wollte. Für diesmal begnügen wir uns damit, den Weg näher zu bezeichnen, den der Verf. des vorliegenden Buches eingeschlagen hat, die Vortheile dieses Wegs

hervorzuheben und vor den dabei möglichen Abwegen zu warnen.

Jeder Sprachunterricht will entweder mit dem Sinn der Wörter bekannt machen und somit dieselben in der ihnen eigenthümlichen Bedeutung gebrauchen lehren, oder die Regeln feststellen, nach denen die Wörter zu Sätzen und Satzgefügen verbunden werden müssen. Jenes könnte man, im weitesten Sinne des Ausdrucks, Wortlehre, dieses Satzlehre nennen. Auch die Lehre von der Beugung gehörte darnach in die Satzlehre, weil ja die Endungen nur in so fern Bedeutung haben, als die mit ihnen versehenen Wörter in Sätzen vorkommen; erst dann treten die Wörter in Verhältnisse gegen einander, zu deren Bezeichnung mancherlei Veränderungen vorgenommen werden. Die Wortlehre beschränkt sich dagegen blos auf die Kenntniß des Wortes an sich, lehrt mit jedem den ihm zum Grunde liegenden Begriff verbinden, und umfaßt folglich sowohl die Kenntniß der Stammwörter, als der durch Ableitung und Zusammensetzung daraus hervorgehenden Gebilde. Jeder Theil der so gegliederten Sprachwissenschaft hat seine eigenthümlichen Vorzüge. In gewisser Hinsicht läßt sich die Wortlehre als das Niedere, die Satzlehre als das Höhere ansehen; aber mit eben so großem Rechte darf man für die untern Bildungsstufen die Wortlehre als das Wichtigere betrachten. Um ein Ganzes zu begreifen, muß man zuerst deutliche Kenntniß der einzelnen Theile haben, um einen Satz richtig zu bilden, muß ein völliges Verständniß der einzelnen Wörter, welche den Satz ausmachen, vorausgesetzt werden. Auch ist es gewiß für den Bürger und Bauer weit wichtiger und seiner Bildung weit förderder, wenn er jeden Ausdruck in dem richtigen Sinne zu gebrauchen weiß, als wenn man ihn in den Stand zu setzen sucht, alle Fehler gegen die Wortfügung richtig zu beurtheilen. Mögen immerhin die Lehrer, welche sich und ihre Schüler stark genug dazu fühlen, recht tief in die Gesetze eingehen, nach welchen der menschliche Geist Vorstellungen zu Urtheilen verknüpft und durch eine Reihe von Urtheilen hindurch zu neuen, daraus abgeleiteten Erkenntnissen dringt; zu weit kann unserm Bedenken nach überhaupt kein Lehrer in die Tiefe der Sprache und des sie bedingenden Denkvermögens hinabsteigen; nur möge er darüber nicht versäumen, bei den Elementen der Sprache zu verweilen und die Bedeutung jedes Wortes, besonders der fruchtbaren

Stammsilben, zur klarsten Anschauung zu bringen. Dadurch besonders wird es dem Schüler möglich, die vielen auch im gemeinen Leben vorkommenden bildlichen Ausdrücke nicht gedankenlos nachzusprechen, sondern sie sogleich mit Bewußtsein auf ihre eigentliche Bedeutung zurückzuführen. Selbst von den sogenannten Gebildeten gebraucht Mancher täglich eine Menge Wörter und Redensarten, bei denen er sich Nichts denkt, weil dieses Zurückführen auf die einfache Bedeutung des Stammes ihm fremd ist. Wer dagegen nur dem menschlichen Geiste die Geheimnisse der Wortbildung abzulauschen versteht, der wird auch in diesen scheinbar dunkeln und ungeebneten Pfaden geistiger Thätigkeit eine bewundernswerthe Ordnung, Klarheit und Einfachheit finden, die sich gegen alles Verworrene, Gekünstelte und Willkürliche unbesiegbar sträubt. Fassen wir noch einmal kurz zusammen, was wir durch den Unterricht, von welchem hier die Rede ist, bewirkt wünschen, so würde es nichts Anderes als dies sein: Der Schüler soll für jeden Begriff oder jede Vorstellung, die in seinem Geiste erwacht, das angemessenste Wort kennen, und soll bei jedem Worte, welches er spricht, sich deutlich des Begriffes bewußt sein, der damit verbunden ist; bei abgeleiteten Wörtern soll er jenen Begriff in dem einfachen Stammworte nachweisen können. Dieser Zweck mag immerhin auch noch auf verschiedenen Wegen erreicht werden können; ein sehr verständiger Weg scheint uns der zu sein, welchen Hr. Dr. Lange in der Schrift eingeschlagen hat, mit der wir unsere Leser bekannt machen wollten. Seine hierher gehörigen Aeußerungen in der Vorrede heben wir mit seinen eignen Worten aus:

»Die Bemerkung, wie unbeholfen Kinder und junge Leute sind, ihre innern Anschauungen in Worte zu kleiden, und die Ueberzeugung, daß der Grund davon lediglich in ihrer Spracharmuth liege, führte mich auf den Gedanken, ihnen ein Lesebuch in die Hände zu geben, das die Bereicherung ihres Wortvorraths und folglich die Beförderung ihres Sprechvermögens zum vorherrschenden Zwecke habe. Was aber sollte nun das neue Lesebuch enthalten? Ich antwortete darauf: Was sich das Kind im Spiegel ist, das sei ihm das Leben im Buche; also ein Abbild der Anschauungen, welches ihm das Leben darbietet. Es konnte demnach hier nicht sowohl darauf ankommen, immer Neues zu geben, als vielmehr, das schon Empfundene durch Wortbezeichnung zur

bewußtvollen Anschauung zu erheben. Dieser meiner Ansicht zu Folge dachte ich mir mehrere Kreise, innerhalb welcher das Leben des Menschen sich bewegt, z. B. den menschlichen Körper nach seinen Hauptbestandtheilen, seinen Verrichtungen, nach den Erscheinungen an demselben u. s. w.; dann das häusliche Leben: Eltern, Kinder, Verwandte, Dienerschaft, Haus, Hof, Garten u. s. w.; das öffentliche Leben: Landmann, Handwerker, Künstler, Kaufmann, Soldat, Lehrer u. s. w.; das wissenschaftliche Leben: Erde, Wasser, Feuer, Luft, Himmelskörper u. s. w. — und bot in diesen Kreisen dar, was mir am Faden des leitenden Wortes begegnete. Dabei konnte es freilich nicht fehlen, so fern ich den Hauptzweck: Bereicherung des Wortvorraths, festhalten wollte, daß die Verbindung, in welcher das zu Grunde gelegte Wort mit andern vorkam, Vorstellungen herbeiführte, welche man in dem bezeichneten Kreise nicht erwartet haben würde; jedoch erwächst daraus dem Ganzen kein Nachtheil; die Anschauungen des wirklichen Lebens gehen ja nicht in festgeschlossener Ordnung an dem Bewußtsein des Kindes vorüber. Die einzelnen Verbindungen nun, in welchen das leitende Wort vorkommen kann, suchte ich, wo es anging, in Sätzen erscheinen zu lassen, aus denen die jedesmalige Bedeutung dieses Wortes von selber hervorgehe. Auf diese Weise war ich der trockenen und oft weitläufigen Begriffserklärungen überhoben, und konnte dafür mit meinen Sätzen so manches gemeinnützige Wissen und so manche Anregungen für Geist und Herz verbinden, daß ich hoffen darf, es werde dieses Buch unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers auch in dieser Hinsicht mit Nutzen und Vergnügen von der Jugend gelesen werden.«

Diesem Plane gemäß enthält das Buch 2983 einzelne Sätze, welche dazu dienen sollen, den Schüler mit der Benennung des jedesmaligen Gegenstandes, mit den davon abgeleiteten Ausdrücken und bildlichen Redensarten bekannt zu machen. Man muß gestehen, daß der Verf. eine höchst beifallswerthe Idee nicht unglücklich ausgeführt hat. Auch kann Rec. nicht in den Vorwurf einstimmen, der dem Verf. gemacht worden ist (Hall. Lit. Zeit. 1827. Nro. 30), daß solche einzelne abgebrochene Sätze zum fortwährenden Lesen zu trocken seien; im Gegentheil muß er bezeugen, daß es für ein denkendes Kind etwas sehr Anziehendes hat, für so manche früher gehabte Anschauung oder dem Geiste dunkel

vorschwebende Vorstellung einen bestimmten und deutlichen, oft neuen, oft neu hervorgerufenen Ausdruck zu finden. Man darf dabei freilich nicht an ganz kleine Kinder denken, sondern an solche, die, etwa acht bis zehnjährig, schon das drückende Gefühl kennen, daß es ihnen oft an einer richtigen Bezeichnung ihrer äußern oder innern Wahrnehmungen fehlt. Mit solchen dürfte man, wie uns scheint, das Buch rasch durchlesen, nur bei den Sätzen verweilend, welche dem Kinde dunkel geblieben sind, und könnte entweder nach Lesung einzelner Abschnitte, oder nach Beendigung des ganzen Buches die einzelnen Ausdrücke wieder durchfragen, um von den noch undeutlich gebliebenen gewiß zu werden, welche dann gleichfalls durch Zurückführen auf die ihnen zum Grunde liegenden Begriffe und durch öfteres Lesen zur klarsten Anschauung gebracht würden. So denkt sich Rec. den zweckmäßigen Gebrauch dieses Lesebuches, und er hat dabei zunächst den Privatgebrauch vor Augen, da in Schulen, wo immer dasselbe Lesebuch dienen muß, wohl mit Recht eine größere Abwechselung in der Form gewünscht werden mag. Zum Lesenlernen ist es schon deßhalb nicht passend, weil es gar keine Veranlassung zum zusammenhängenden Lesen giebt. Aber keinen Lehrer wird es gereuen, die Bekanntschaft des Buches gemacht zu haben, sei es nun, daß er sich desselben beim Privatunterricht bedienen, oder durch dasselbe mit dem darin behandelten Gegenstande bekannt werden wollte.

Um aber zu einer zweckmäßigen Benutzung dieses Sprech- und Sprachbuches unsere Leser um so mehr zu befähigen, müssen wir noch kürzlich lobend und tadelnd ins Einzelne gehen. Das Wesentlichste bei dem Unterrichte, von welchem wir sprechen, wovon allein das Bildende desselben abhängt, ist das Hinweisen auf den Zusammenhang der verwandten Ausdrücke vermittelst des gemeinschaftlichen Grundbegriffs. Selbst wo auf den ersten Blick große Verschiedenheit des Sinnes Statt zu finden scheint, darf man den Grundbegriff nur von verschiedenen Seiten ansehen, um die wirkliche Verwandtschaft zu finden. Wir erinnern z. B. an ein bei Lange nicht befindliches Wort: heim in den verschieden ausgebildeten Beiwörtern: heimisch, heimlich, unheimlich. Heim heißt zu Hause; wo Jemand zu Hause ist, da ist er heimisch; was zu Hause geschieht, das wird nur den Bewohnern des Hauses bekannt, bleibt aber Andern verborgen; folglich ist eine Nachricht, welche auf eine solche Art und

Weise mitgetheilt worden ist, daß sie nur den im Hause Befindlichen, nur den nächsten Angehörigen, überhaupt nur wenigen Vertrauten bekannt wurde, eine heimlich mitgetheilte, eine heimliche Nachricht. Wo ich zu Hause bin, da sind in der Regel die Umgebungen am meisten meinen Wünschen und Neigungen gemäß gestaltet, wo dies auf eine ähnliche Weise der Fall ist, da fühle ich mich heimisch (es heimelt mich an); wo aber alle Umgebungen einen unangenehmen und widrigen Eindruck auf mich machen, da werde ich auf eine dem Heimischen entgegengesetzte Weise berührt; da wird mir unheimisch zu Muthe. So enthalten die Wörter heimlich und unheimlich entgegengesetzte Begriffe; aber man findet den Gegensatz nicht unmittelbar in ihnen selbst, sondern nur, indem man auf den Grundbegriff zurückgeht, und diesen von zwei verschiedenen Seiten betrachtet. Auf ähnliche Weise muß man immer verfahren, muß den Grundbegriff aller Nebenvorstellungen entkleiden und dann die mancherlei Merkmale desselben aufsuchen, von denen der unermüdet schaffende Sprachgeist bald dieses, bald jenes aufgegriffen und zu neuen Schöpfungen benutzt hat. Einheit in der Mannichfaltigkeit ist auch hier, wie bei allem Leben, das leitende Grundgesetz. Mag nun auch jenes Aufsuchen der Merkmale eines Begriffes manchmal mit Nutzen dem Schüler überlassen bleiben und ihm auch unter Leitung eines tüchtigen Lehrers nicht eben zu schwer fallen, so sollte doch ein Lesebuch, wie das vorliegende, in der Regel selbst die Merkmale recht scharf und bestimmt angeben, so daß der Schüler nichts weiter zu thun hätte, als den Vergleichungspunkt (tertium comparationis) der verschiedenen Ausdrücke hervorzuheben und sich einzuprägen. Dies ist aber vom Verf. bei weitem nicht immer geschehen. Wir schlagen ganz willkürlich auf und treffen §. 35 und 36, deren leitende Begriffe leben und wachsen sind. Hier würden wir zuerst die Merkmale des Lebens und Wachsens vorangestellt, oder mit andern Worten, wir würden zuerst gesagt haben, was man an den Wesen wahrnimmt, welche leben oder wachsen, und um welcher Merkmale willen man gerade ihnen Leben und Wachsthum beilegt. Daraus hätten sich dann alle die Ausdrücke, welche im Folgenden vorkommen, von selbst erklärt. Um diesem Mangel abzuhelfen, muß nun der Lehrer selbst auf die Merkmale des Begriffes hinweisen, was wohl am füglichsten da geschehen möchte, wo die ein-

zelnen Ausdrücke oder Verbindungen gerade auf dieses oder jenes Merkmal hinführen. Man spricht von lebendigem Wasser, weil das Wasser in der Quelle eine freie, fortwährende, durch keine äußere Ursache hervorgebrachte Bewegung zu haben scheint; wir legen dem Glauben, welcher gute Gesinnungen und Handlungen wirkt, das Merkmal lebendig bei, weil wir von dem Begriff des Lebens nie den der Thätigkeit und Wirksamkeit trennen können. Was nicht mehr wirkt und keinen freien Einfluß auf andere Dinge zeigt, das ist todt, in der Körperwelt, wie im Gebiete des Geistes.

Etwas davon verschieden, aber genau mit der vorigen verwandt ist die Forderung, daß in jedem einzelnen Satze der Ausdruck, welcher deutlich gemacht werden soll, völlig in seiner wahren Bedeutung aufgefaßt werde. Diese Forderung stellt sich selbst so augenscheinlich in ihrer Nothwendigkeit dar, daß wir kein Wort weiter darüber zu verlieren brauchen. Nur Wahres soll der Mensch in sich aufnehmen; nur solches darf ihm folglich zur Aufnahme dargeboten werden; alles Unwahre und Halbwahre läßt sich dem menschlichen Verstande nicht deutlich machen, es taugt also nirgends weniger, als da, wo der erwachende Geist zur Freiheit und Klarheit des Denkens geführt werden soll. Im Ganzen dürfen wir zwar auch in dieser Hinsicht dem Verf. das Lob der Genauigkeit beilegen, wenn auch Ausdrücke, wie »die Wände duften« (2852) nicht richtig genannt werden können; aber besonders da verfehlt er nicht selten gänzlich das Rechte, wo er die verschiedenen Bedeutungen abgeleiteter Zeitwörter aufzählt. Man vergleiche nur die Begriffe umgehen (1242) und bestehen (1311). Bei dem ersten sind sechs, bei dem andern sieben verschiedene Bedeutungen angegeben, die aber fast alle nicht richtig aufgefaßt sind. Man lies't hier: »umgehen bedeutet zuvorkommen: »Wir wurden vom Feinde umgangen.« Bestehen bedeutet zum Zwecke haben: »Die Pflicht eines Richters besteht in der Handhabung der Gerechtigkeit«. Willkürlichere Erklärungen kann man sich doch nicht denken! Der Verf. hat es dabei ganz aus den Augen gelassen, daß auch in abgeleiteten Wörtern die Bedeutung des Stammwortes bleibt, welche durch Vor- und Nachsilben zwar vielfach verändert und näher bestimmt, aber nie ganz verdrängt werden kann. Demnach muß bestehen in allen seinen Bedeutungen den

Grundbegriff stehen enthalten, welcher durch die Vorsilbe be in unmittelbare Beziehung auf einen Gegenstand (Object) tritt. Wer eine Gefahr besteht, bleibt in derselben stehen, ohne von ihr überwältigt und niedergeworfen zu werden; eine Gesellschaft besteht nicht ohne Gesetze, weil sie nur durch dieselben ihr Stehen, ihr Feststehen, ihren Bestand hat; ein Mann kann bei seinem Gehalte nicht bestehen, wenn sein Stehen, sein Dasein in der bürgerlichen Gesellschaft bei einem solchen Gehalte unmöglich ist; vor Gott kann kein Mensch bestehen, d. h. stehen bleiben, Jeder muß im Gefühl des unermeßlichen Abstandes von ihm, im Gefühle seiner Schwäche und Kleinheit, niedersinken; der Mensch besteht aus Leib und Seele, indem ohne Verbindung dieser beiden Theile der Mensch nicht stehen bleibt, gar nicht mehr ist, der Begriff Mensch steht und fällt mit dieser Verbindung; die Pflicht des Richters besteht in Handhabung der Gerechtigkeit, denn wollte der Richter nicht mehr die Gerechtigkeit handhaben, so könnte auch von keiner Pflichterfüllung mehr bei ihm die Rede sein, seine Pflicht stände nicht mehr, sie läge darnieder; man kann auf seiner Meinung bestehen, wenn man ungeachtet aller Einwendungen fest auf derselben stehen bleibt, so daß sie nicht hinweggenommen werden kann. Solche Erklärungen würden wir den unter sieben Nummern aufgeführten Angaben des Verfs. entgegensetzen, in denen wir bloße Willkür zu erkennen vermögen. Zwar wollen wir keinesweges läugnen, daß es manche Ableitungen giebt, bei denen nicht mit solcher Klarheit die Bedeutung aus der Abstammung nachgewiesen werden kann; wie denn überhaupt in vielen Gebilden der Gang, den die Ableitung genommen haben mag, noch dunkel ist; doch halten wir uns überzeugt, daß überall am ersten von der Abstammung Licht über die Bedeutung gesucht werden muß, und daß jede Erklärung noch nicht hinlänglich begründet ist, welche nicht in der Abstammung nachgewiesen werden kann. Wer tiefer in den Gegenstand eindringen will, der mag die neuern, diesen Gegenstand behandelnden Schriften nachlesen. Eine populäre Anleitung, dem Sinn der Wörter in ihren Wurzeln nachzuspüren, enthalten die philologischen Belustigungen, 2 Hefte. München 1824. 1 fl. 21 kr.; eine philosophische, mehr für eigentliche Sprachforscher berechnete Darlegung des ganzen Ableitungsvorganges findet man in den beiden vortrefflichen

Werken von Becker: Die deutsche Wortbildung, Frankfurt a. M. 1824. 4 fl. 30 kr. und Organismus der Sprache. Frankfurt a. M. 1827. 3 fl. 36 kr.

Sehr richtig ist die auch vom Verf. genommene Rücksicht, daß der Sinn des jedesmaligen Ausdrucks aus dem Satze, in welchem er steht, selbst hervorgehe. Nur so kann der Schüler angehalten werden, durch eigene Aufmerksamkeit zugleich die Bedeutung und den Gebrauch des Ausdrucks kennen zu lernen. Sonst wäre das Buch ein trockenes Register von Erklärungen geworden, welches weit weniger anziehend und bildend gewesen sein würde; ein Mißgriff, zu dem wir auch durch unsere obige Erklärung des Wortes bestehen nicht die geringste Veranlassung geben wollten. Je weiter entfernt von eigentlichen Erklärungen die Sätze sind, und je zwingender sie doch dabei auf den einen richtigen Sinn hinweisen, für desto besser würden wir sie halten. Daß der Verf. auch in diesem Stücke noch Manches zu wünschen übrig läßt, wird man ohne nähere Nachweisung glauben.

Noch müssen wir einen der wichtigsten Punkte berühren, nämlich den Inhalt der einzelnen Sätze. Wir halten uns überzeugt, daß da, wo nur Wahres, Gutes und Schönes dem Geiste vorgeführt und wiederholt vorgeführt wird, nothwendig zuletzt auch ein unaustilgbarer Eindruck davon zurückbleiben müsse; und deshalb glauben wir, daß die Sorgfalt, welche man auf die Wahl der Beispiele in Lehrbüchern, namentlich in Sprachbüchern verwendet, nie groß genug sein könne. In verdoppeltem Maße tritt aber die Wichtigkeit einer solchen Sorgfalt bei Schriften ein, welche, wie die vorliegende, aus lauter einzelnen Sätzen bestehen, an deren Betrachtung der jugendliche Geist vielfältig geübt werden soll. Welch eine Gelegenheit, ihn mit den geist- und gemüthvollsten Aussprüchen der Edelsten unsers Geschlechts bekannt zu machen und gleichsam zu durchdringen! Welch eine Gelegenheit, allem Großen und Edeln kräftig das Wort zu reden, alles Gemeine und Schlechte aber mit dem Stempel der Verachtung zu bezeichnen! Wenn man von diesem Gesichtspunkte ausgeht, so kann man, ohne sich an der Jugend zu versündigen, die Forderung gar nicht niedriger stellen, als daß nicht blos alles Schlechte aus einer solchen Beispielsammlung entfernt bleibe, sondern daß auch lauter Vortreffliches in dieselbe hineinkomme. Was nützlich

zur Belehrung und Besserung ist, das müsse hier Platz finden; es müsse auch durch die Schönheit der Form sich willigen Eingang verschaffen und durch die Kraft des Ausdrucks den Einfluß auf das Gemüth des Lesers sich sichern. Vieles hat der Verf. in dieser Hinsicht schon gethan, Schlechtes findet man bei ihm nicht, des wahrhaft Schönen dagegen nicht Wenig; aber Vieles bleibt immer noch zu erstreben übrig. Wenn es möglich wäre, hierin einen hohen Grad der Vollendung zu erreichen, so müßte man schon um des davon zu hoffenden wohlthätigen Einflusses willen einer solchen Schrift die allgemeinste Verbreitung wünschen. In etwas geringerm Maße gilt das Gesagte auch von den Beispielen, welche der Lehrer mündlich beim Unterricht anführt, und deshalb tragen wir um so weniger Bedenken, noch etwas näher anzugeben, was für Sätze in dem vorliegenden Lesebuche uns der Aufnahme unwerth scheinen. Alles, was dem Kreise der Kinder fremd ist und seiner Natur nach fremd sein muß, sollte billig ausgeschlossen bleiben, z. B. »eine Sache vom Standpunkte der Sittenlehre betrachtet, erscheint oft ganz anders, als wenn sie vom Standpunkte der Staatsklugheit in's Auge gefaßt wird« (1305). Sollte der Schüler diesen Satz ganz verstehen, so würden dazu sehr weitläufige Erörterungen nöthig sein. Was Standpunkt sei, ließ sich an andern, dem Kinderkreise näher liegenden Beispielen deutlich machen. Eben das gilt bei Nro. 1387. 1453. 1624. 1725. 1864. 1898. 2128. u. m. a. Hierher rechnen wir auch besonders alle Kunstausdrücke, welche beim Bergbau, bei der Schifffahrt u. dgl. m. vorkommen. Sie können meistentheils nur dem Gedächtnisse eingeprägt, nicht mit dem Verstande begriffen werden, sind also als allgemeine Bildungsmittel durchaus nicht brauchbar. Selbst von dem Lehrer kann man nur Bekanntschaft mit denjenigen Kunstausdrücken erwarten, die gerade in seinem Wirkungskreise vorkommen; die Kenntniß aller übrigen wäre eben so zwecklos als unmöglich. Auch würden wir alle blos landschaftlichen Ausdrücke weglassen, z. B. »er ist ein versprochener, berüchtigter Mann« (1858); »den wird man schwerlich erhören können, der von einem hohen Thurme herab spricht« (1965). Eine verständige Rücksicht auf Provinzialismen gehört allerdings zu den Aufgaben des Lehrers, aber sie kann eben nur von diesem an Ort und Stelle genommen werden. — Bei einer andern

Klasse von Ausdrücken ließe sich das Entgegengesetzte sagen, daß sie dem Kreise der Kinder zu nahe liegen und deshalb in der Schule möglichst fern von ihnen gehalten werden müssen. Wir sprechen von den gemeinen und niedrigen Ausdrücken, mit denen nur zu leicht die Gemeinheit selbst in die jugendlichen Herzen einzieht. Als solche nennen wir z. B. Nro. 166: dreihäriger Mensch; 207: er hat Etwas im Kopfe; 215: Knaben mögen keine Kopfnüsse; 426: über das Maul fahren; 619: er hat den leibhaftigen Teufel im Leibe; 840: Hirnfell wird als Schimpfwort gebraucht; 1158: er war schon angetrunken; 1191: er läßt Alles unter sich gehen; 1979 und 2081: wer einen übelriechenden, stinkenden Athem hat, bleibe mir 3 Schritte vom Leibe; 2301: einen Bären anbinden bedeutet so viel, als Schulden machen; 2721: der Lehrer muß ihm auf dem Dache sitzen u. s. w. Die Schule ist ein heiliger Ort; aus ihr muß alles Unedle verbannt sein. Eben so ist sie ein Ort des Ernstes und der Würde, daher bleibt besser auch alles Lächerliche weg. Zum Lachen reizt aber die Gewohnheit des Verfs., bei Anführung sittlicher Fehler Namen zu wählen, welche schon auf den Fehler hinweisen; z. B. 486: »Der kleine Naschnasch hat einen ganzen Topf mit Sirup ausgeleckt; 1848: Frau Klatsche ist eine gefährliche Frau.« Jede Anspielung auf die Eigenschaften eines Menschen, von dem Namen desselben hergenommen, ist unzart und widersinnig; die Schule soll daher keine Anleitung dazu geben, wodurch sie freilich der Neigung der Ungebildeten, folglich auch der Kinder, entgegenkommen würde. — Endlich möchten wir in einem Buche, das ein längeres Dasein verdient, die Sätze tadeln, welche blos die Tagsgeschichte betreffen. Bei den häufigen Erwähnungen des Freiheitskampfes der Griechen, deren warmer Freund der Verf. ist, hat er dem Uebelstande dadurch abzuhelfen gewußt, daß er gewöhnlich die Jahrszahl hinzufügt; aber einige andere Bemerkungen sind doch auch mit jedem Tage wandelbar, z. B. 1923: »Der König hat den Oberpostmeister von Nagler zu seinem Gesandten am Bundestage ersehen.« — Druckfehler sind in dem Buche gar zu viele; bei einer neuen Auflage wird hoffentlich mehr Sorgfalt auf die Correctur, so wie auf eine gleichmäßige Orthographie verwendet werden. Außerdem zeichnet es sich durch sehr guten Druck und durch ungewöhnliche Wohlfeil-

heit vortheilhaft aus. Auch deshalb dürfen wir um so zuversichtlicher die Hoffnung aussprechen, daß die Schrift in recht viele Hände kommen und zur Erweiterung der Sprachkenntniß recht Viel beitragen werde. Für den zweiten Band sind nach der Abtheilung des Verf. noch das öffentliche Leben und das wissenschaftliche Leben zu betrachten übrig.

Biebrich am Rhein.

L o r b e r g.

V.

Prüfung in der Sprache.

Vorbemerkung. Nicht eine Anweisung darf in den folgenden Blättern gesucht werden, den Sprachunterricht elementarisch und daher bildend zu ertheilen; denn hier wird ein bereits ertheilter Unterricht vorausgesetzt. Nur eine Manier zu prüfen soll der Beurtheilung der Lehrer übergeben werden, — eine Manier, von welcher gesagt werden darf, daß sie die Schüler in steter Regsamkeit, Spannung und Lebendigkeit erhält. Bei derselben ist Bedingung, daß der Lehrer einen Satz wählt, in welchem nur solche Wortarten oder Redetheile enthalten sind, welche die Schüler kennen. Um den Aufsatz nicht unnöthiger Weise zu sehr auszudehnen, wurde den Schülern oft eine Antwort in den Mund gelegt, welche zu erhalten, vielleicht manche Zwischenfrage erfordern dürfte. Warum Kunstausdrücke und Begriffserklärungen nach Krause gewählt sind, gehört nicht hierher; jedoch sind die lateinischen Benennungen überall beigefügt. *)

(Der Lehrer schreibt an die Wandtafel:)

Der

Welche Wortart? — Geschlechtswort (Artikel).

*) Welche hoffentlich von keinem Volksschullehrer in der Schule gebraucht werden. Er muß sie zwar kennen, aber nicht seine Schüler. A. D.

Was ist ein Geschlechtswort? — Ein Wort, welches die Selbstständigkeit des Hauptwortes anzeigt.
Wie viel Arten von Geschlechtswörtern giebt es? — Zwei, bestimmte und unbestimmte.
Zu welcher gehört das angeschriebene? — Zu den bestimmten.
Was hat das Geschlechtswort mit dem Hauptworte gemein? —Geschlecht, Zahl und Fall (Genus, Numerus, Casus).
Welches Geschlecht ist das angesetzte? — Es kann männlich, weiblich und auch sächlich sein.
Wie ist das möglich? — Es hängt davon ab, in welchem Fall und in welcher Zahl es steht.
Angenommen, es wäre männlich, in welchem Falle stände es alsdann? — In der Einheit (Singular), im Aussagefalle (Nominativ), oder —
Halt! Gib ein Beispiel! — Der Schüler lernt.
Weiter! — Oder im Besitzfalle (Genitiv) der Mehrheit (Plural).
Ein Beispiel! — Der Schüler Fleiß ist lobenswerth.
Angenommen, es wäre weiblich? — Besitzfall (Genitiv) in der Einheit: Der Mutter Liebe ist groß.
Oder — ? — Zweckfall (Dativ) in der Einheit: Der Mutter hat die Nachricht Freude gemacht.
Oder — ? — Besitzfall (Gen.) in der Mehrheit: Der Blumen des Feldes erfreue dich!
Wenn obiges der aber sächlich wäre? — Dann könnt' es nur der Besitzfall (Gen.) der Mehrheit sein: Der Uebel größtes ist die Schuld.
Also schon als Geschlechtswort steht dieses Wort in sechs Beziehungen. Könnt' es aber nicht ein anderes Wort sein? —O ja, vorausdeutendes Fürwort (Pronom. determinat.).
In welchem Falle wird' es alsdann stehen? — Wenn's männlich ist, im Aussagefalle (Nominativ) der Einheit: Der (derjenige) Schüler, welcher fleißig ist, kann viel lernen.
Oder — ? — Ist's weiblich, Zweckfall (Dativ) der Einheit: Der (derjenigen) Schülerinn, welche fleißig ist, wird ein gutes Zeugniß gegeben.
Weiter! — Mit dem Besitzfalle (Gen.) wird es nicht gut angehen, weil der Satz mit dem Besitzfalle des vorausdeutenden Fürwortes (Pr. determ.) nicht anfangen kann.

Ein Beispiel! — Das Buch der (derjenigen) Schülerinn, welche auf Ordnung hält, ist nicht beschmutzt. Das Spiel der (derjenigen) Kinder, welche wohlerzogen sind, artet nicht in Wildheit aus.

Zu obigen sechs Beziehungen des Wörtchens der hätten wir noch zwei gefunden, im Ganzen also acht. Könnt' es aber nicht auch ein verbindendes Fürwort (Pron. relat.) sein? — Nein, weil kein Wort vorhergegangen ist, mit welchem es verbunden wäre.

Gieb ein Beispiel zum Beweise, daß dieses der Fall sein muß. — Der Schüler, der (welcher) fleißig ist, wird viel lernen.

Was für ein Wort wird nach der folgen? — Ein Hauptwort (Substant.).

Warum? — Weil das vorausdeutende Fürwort (Pr. determ.) sowohl, als das Geschlechtswort auf ein Hauptwort hinzielen.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen

Ist eure Vermuthung eingetroffen? — Noch nicht, Sie haben ein Eigenschaftswort (Adjectiv) zwischengeschoben.

Was ist ein Eigenschaftswort? — Ein Wort, welches Eigenschaften oder Merkmale des Hauptwortes angiebt.

Was hat das Eigenschaftswort mit dem Hauptworte gemein? — Geschlecht (Genus), Zahl (Numerus) und Fall (Casus).

Könnt ihr jetzt Geschlecht, Zahl und Fall der beiden angeschriebenen Wörter bestimmter angeben? — Ist's Einheit, so kann es nur weibliches Geschlechts, Besitz- (Gen.) oder Zweckfall (Dat.) in allen Geschlechtern sein.

Gebt mir Sätze! — Weiblich, Besitzfall (Gen.) der Einheit: Der freundlichen Tochter Blumenbeet ist schön; Zweckfall (Dat.): Der freundlichen Mutter reiche ich die Hand; Mehrheit, Besitzfall (Gen.), nämlich: Der freundlichen Väter Ruhestunden sind den Kindern angenehm; weiblich: Der freundlichen Mütter Unwille ist den Kindern doppelt schmerzhaft; sächlich: Der freundlichen Kinder unschuldiges Spiel sieht man gerne.

Kann das Wörtchen der auch noch vorausdeutendes Für-

wort (Pr. determ.) sein? — Allerdings, aber nur weiblich, im Zweckfalle (Dativ) der Einheit: Der (derjenigen) freundlichen Schülerinn, welche fleißig und gut ist, wird die Liebe des Lehrers zu Theil.

Vorhin fanden wir acht Beziehungen der Wortes der; welche gelten nun nicht mehr? — Der Aussagefall (Nom.) männliches Geschlechts der Einheit, weder als Geschlechtswort (Articul.), noch als vorausdeutendes Fürwort (Pr. det.).

Von jenen acht Beziehungen bleiben uns also noch sechs. Was erwartet ihr jetzt? — Ein Hauptwort (Substant.)

Warum? — Weil schon eine Eigenschaft desselben benannt ist.

(Der Lehrer schreibt.)

Der freundlichen Sonne

Was giebt's zu erinnern? — Weibliches Hauptwort, Besitz (Gen.)- oder Zweckfall (Dat.) der Einheit.

Warum kann es nicht mehr vorausdeutendes Fürwort (Pr. determ.) sein? — Weil Sie alsdann hinter Sonne ein Komma hätten setzen müssen.

Warum das? — Weil dem verbindenden Fürworte (Pr. relat.) welcher, welches dann folgen müßte, nothwendig ein Komma vorhergeht.

Also nur noch zweierlei Beziehungen sind vorhanden. Was wird nun folgen? — Steht das Hauptwort im Zweckfalle (Dativ.), dann folgt ein Zeitwort (Verb.).

Warum? — Der Zweckfall (Dat.) nennt den Gegenstand, um dessentwillen, oder für den etwas geschieht; also müßte nun angegeben werden, was um der Sonne willen, oder für sie gethan wird.

Beweiset es an einem Satze! — Der freundlichen Sonne weihet der Inka sein Opfer.

Wenn das Hauptwort aber im Besitzfalle steht? — Dann folgt ein Hauptwort im Aussagefalle (Nom.).

Warum? — Weil schon eine nähere Bestimmung desselben durch den Besitzfall (Genitiv) gegeben ist.

Gebt einen Satz! — Der freundlichen Sonne Untergang gewährt einen schönen Anblick.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild

Was ist's? — Ein Beschaffenheitswort.

Hätte ich doch geglaubt, mild sei ein Eigenschaftswort! — Allerdings, aber nicht hier; als Eigenschaftswort müßt' es mit dem folgenden Hauptworte im Aussagefalle (Nom.) stehen.

Gebt mir Beispiele! — Der freundlichen Sonne milder Segen, milde Wärme, mildes Licht.

Welcher Unterschied ist denn zwischen einem Eigenschafts- und Beschaffenheitsworte? — Das Eigenschaftswort bestimmt ein Hauptwort näher; das Beschaffenheitswort aber ein Zeitwort, Eigenschafts- oder anderes Beschaffenheitswort.

Worin unterscheiden sie sich mehr? — Das Eigenschaftswort hat Geschlecht, Zahl und Beugung, das Beschaffenheitswort nicht.

Welche Veränderung erleiden sie aber beide? — Die Steigerung (Komparation).

Was wird nun folgen? — Ein Eigenschaftswort.

Warum das? — Weil eine nähere Bestimmung des Eigenschaftsworts durch's Beschaffenheitswort schon gegeben ist.

Sagtet ihr aber nicht vorhin, das Beschaffenheitswort bestimme auch ein Zeitwort näher? — Freilich.

Folglich könnte mit demselben Recht ein Zeitwort folgen. — Nein; denn es ist noch das Hauptwort im Aussagefalle (Nominat.) zurück, und dieses wird vorher durch ein Eigenschaftswort näher bestimmt.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder

Getroffen? — Ja.

Zu welcher besondern Art von Eigenschaftswörtern gehört das angeschriebene? — Es ist ein Mittelwort der jetzigen Zeit (Participium praesentis).

Und abgeleitet —? — Von dem Zeitworte lächeln.

Könnt ihr angeben, welches Geschlechts das folgende Hauptwort sein wird? — Es muß männlich sein.

Warum? — Bei der Beugung (Deklination) erhält das Eigenschaftswort, wenn kein Geschlechtswort dabei steht, doch die Endung desselben.

Weiter! — Weil nun das folgende Hauptwort im Aussagefalle (Nom.) stehen muß, und nur das männliche Geschlechtswort im Aussagefalle auf r endigt, das Eigenschaftswort aber dieses r hat, so muß das Hauptwort männlich sein.

Ob aber das Hauptwort in der Einheit oder Mehrheit stehen mag? — In der Einheit.
Warum? — Aus demselben Grunde.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl

Sind eure Angaben alle zugetroffen? — Ja!
Du, sage den ganzen Satz her! — Das ist noch kein Satz.
Was sagst du? — Wir haben hier erst das Aussagewort (Subject).
Welches ist das? — Strahl.
Was sollen denn die übrigen Wörter? — Sie dienen bloß zur nähern Bestimmung des Aussagewortes.
Was gehört denn nothwendig zu einem Satze? — Ein Aussage- (Subject) und ein aussagendes Wort (Prädikat).
Was für ein Wort wird denn jetzt kommen müssen? — Ein Zeitwort (Verb.).
Warum? — Weil nur das Zeitwort das aussagende Wort enthalten kann.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl Lockt.

Habt ihr es errathen? — Ja!
Was ist denn ein Zeitwort? — Ein Wort, welches eine Aussage oder ein Urtheil enthält. (?)
Zu welcher Art von Zeitwörtern gehört das angeschriebene? — Zu den zielenden (Verb. transit.).
In welchem Stande steht's? — Im thätigen (Verb. activ.)
In welcher Form? — In der gewissen Form (Indicativ).
In welcher Zeit? — In der jetzigen (Praesens).
Welche Person? — Die dritte.
Welche Zahl? — Einheit.
Ist der Satz nun vollständig? — Nein, es muß noch der Gegenstand folgen, welcher gelockt wird.
Was kommt daher jetzt? — Ein Hauptwort im Zielfalle (Accusativ).

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl Lockt unter

Warum seht ihr mich so befremdend an? — Sie wollen uns irre führen.
In wie fern? — Sie wollen vorher noch bestimmen, wo oder wohin der Gegenstand gelockt wird.

Woraus schließt ihr das? — Aus dem Verhältnißwort (Praeposition) unter.

Was ist ein Verhältnißwort? — Ein Wort, welches das Verhältniß anzeigt, in welchem ein Hauptwort zu einem andern Hauptworte oder zu einem Zeitworte steht.

Vollendet den Satz, wenn angegeben werden soll, wo gelockt wird. — Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl lockt unter der Erde den Keim hervor.

Nun auch, wenn unser Verhältnißwort anzeigen soll, wohin gelockt wird. — Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl lockt unter die blühenden Bäume den Freund der Natur.

Was werde ich nun hinschreiben? — Ein Hauptwort, entweder im Zweck- (Dativ) oder im Zielfalle (Accusativ).

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl Lockt unter dem

Nun werdet ihr's wissen. — Es folgt ein männliches oder sächliches Hauptwort im Zweckfalle (Dativ) der Einheit.

Und das Wort unter — ? — Weiset auf den Ort hin, wo das Locken geschieht.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl Lockt unter dem Schnee

Was giebt's zu bemerken? — Männliches Hauptwort, Zweckfall der Einheit.

Nun wird der Satz wohl vollständig sein! — Nein, es muß noch ein Hauptwort im Zielfalle (Accus.) folgen.

Es ist wahr, schon früher habt ihr das bemerkt; mir ist aber der Grund entfallen. — Das Zeitwort locken ist ein zielendes (transit.); es muß daher noch angegeben werden, wer oder was gelockt wird.

Bildet einen Satz, in welchem ein solches Hauptwort folgt! — Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl lockt unter dem Schnee das Schneeglöckchen.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl Lockt unter dem Schnee schon

Was sagt ihr nun? — Das Hauptwort wird schon folgen; Sie haben nur vorher noch das Zeitwort näher bestimmt.

Schön ist also ein Beschaffenheitswort! — Nein, es ist ein Umstandswort (Adverbium).

Da ertappe ich euch auf einer Unrichtigkeit. Früher behauptetet ihr, das Zeitwort würde von einem Beschaffenheitsworte näher bestimmt; jetzt sagt ihr dasselbe vom Umstandsworte, und doch sollen beide verschieden sein. — Allerdings bestimmen beide das Zeitwort näher; das Beschaffenheitswort giebt wirkliche Merkmale (inhärirende) des Zeitworts an. (?)

Ein Beispiel. — Der Knabe schreibt schön.

Erklärung. — Als ein wirkliches Merkmal des Schreibens, als ein in der Schrift selbst zu erkennendes, wird das Zeitwort schreiben durch das Beschaffenheitswort schön näher bestimmt.

Was bezeichnet denn das Umstandswort? — Nur zufällige, außerwesentliche, nicht im Zeitworte selbst sich befindende Umstände.

Zum Beispiel. — Der Knabe schreibt gern.

Erklärung. — Ob er es gern thut, ist kein wirkliches Merkmal des Schreibens, und in demselben nicht zu erkennen.

Was folgt nun? — Wie schon gesagt, ein Hauptwort im Zielfalle (Accus.).

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl
Lockt unter dem Schnee schon die

Nun? — Bestimmtes Geschlechtswort, Zielfall; ist's Einheit, dann weiblich, — ist's Mehrheit, dann können es alle Geschlechter sein.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl
Lockt unter dem Schnee schon die Blümchen

— — Hauptwort sächliches Geschlechts im Zielfalle der Mehrheit.

Ist's ein Stammwort? — Nein, ein abgeleitetes.

Wie ist die Ableitung geschehen? — Durch den Umlaut und die Nachsilbe chen.

Was bedeutet diese Nachsilbe? — Sie drückt eine Verkleinerung aus.

Ist der Satz jetzt vollständig? — Ja!

Könnte denn, ohne gerade einen neuen Satz anzufangen, nichts hinzugefügt werden? — O ja, dann würde ein, durch ein Bindewort (Conjunction), oder verbindendes

Fürwort (Pr. relativ.) gebildeter zusammengesetzter Satz entstehen.

Das meine ich nicht. Besinnt euch, ob im einfachen Satze nicht noch etwas folgen könnte? — —

Was wird in unserm Satze durch's Verhältnißwort unter angegeben? — Es zeigt an, wo der Strahl lockt.

Gut; könnte aber nicht noch eine andere Frage uns über das Locken Auskunft geben? — Ja, ja, die Frage: wohin lockt der Strahl?

Sollte nun diese Frage in unserm Satze zugleich beantwortet werden, was müßte dann nach dem Worte Blümchen folgen? — Ein Verhältnißwort (Praeposition), welches den Zielfall (Accus.) des Hauptworts erfordert.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl
Lockt unter dem Schnee schon die Blümchen in's

Wie heißt das Verhältnißwort? — In.

Seht das Wörtchen recht an; es heißt nicht in, sondern in's. — Das Verhältnißwort in ist mit dem Geschlechtsworte das zusammengezogen.

Das ist doch noch die Frage; auch mit des könnt es zusammengezogen sein. — Nein; des ist Besitzfall (Genitiv), aber das ist Zielfall im sächlichen Geschlecht.

Erfordert das Verhältnißwort in denn immer den Zielfall? — Nein, nur auf die Frage wohin; auf die Frage wo den Zweckfall.

Und wo den Besitzfall? — Gar nicht.

Da will ich euch doch das Gegentheil beweisen: Ich sah in des Freundes Garten einen Kürbis.

— Hier ist blos eine Versetzung; nicht im Freunde, sondern im Garten sahen Sie den Kürbis. —

Wieder zu unserm Satze! Was folgt nun? — Ein sächliches Hauptwort im Zielfalle der Einheit.

Ich bemerke, daß das nun folgende Hauptwort mit dem Worte Strahl einen Reim bildet; wer kann es errathen? — Ich, ich — Thal.

(Der Lehrer schreibt:)

Der freundlichen Sonne mild lächelnder Strahl
Lockt unter dem Schnee schon die Blümchen in's
Thal.

Von welchem Gegenstande wird etwas ausgesagt? — Vom Strahl.

Der Strahl wird näher beschrieben. — Der lächelnde Strahl.

Wie ist das Lächeln beschaffen? — Der mild lächelnde Strahl.

Wessen Strahl? — Der mild lächelnde Strahl der Sonne.

Auch die Sonne wird näher beschrieben. — Der mild lächelnde Strahl der freundlichen Sonne.

Was thut dieser Strahl? — Er lockt.

Wo lockt er? — Er lockt unter dem Schnee.

Ist das früh oder spät im Jahre? — Früh.

Ist auch dieses angedeutet? — Ja; er lockt schon unter dem Schnee.

Wen oder was lockt er? — Er lockt schon unter dem Schnee die Blümchen.

Wohin lockt er sie? — Er lockt schon unter dem Schnee die Blümchen in's Thal.

Nachschrift. Eine, hier füglich anzuknüpfende praktische Belehrung über den Unterschied zwischen Poesie und Prosa, in sprachlicher sowohl, als in ästhetischer Hinsicht, liegt außerhalb der Gränzen meines Zweckes. Aber nicht außerhalb der Sphäre des Elementarunterrichts. Denn sein Gesangbuch wenigstens soll das Volk doch kennen und verstehen, und das Schöne in demselben fühlen.

Engstfeld.

VI.

Ueber Kalligraphie *).

Die Schönschreibelehre, oder die Lehre von der Kalligraphie, ist die Anweisung zur Kunstfertigkeit, wie die üblichen Buchstabenformen irgend einer Sprache nach ästhetischen Gesetzen schriftlich dargestellt werden müssen.

Jedes Volk, welches in seiner Kultur so weit vorangeschritten ist, daß dessen Sprache sich zu einer äußern Darstellung durch Schrift erhoben hat, bedarf einer solchen Anweisung. — Von denjenigen Buchstabeformen (Lautzeichen), deren sich die Alten bedienten, sind die Muster in mehreren Werken der Schreibekünstler zur Nachahmung aufgestellt worden, so wie diese sie in den alten Handschriften vorgefunden haben.

Hier soll nun im Allgemeinen zuerst von derjenigen Handschrift die Rede sein, die uns als Deutschen am nächsten liegt, und mit welcher wir unsere Gedanken zu fesseln und aufzubewahren suchen.

Die Erlernung der alterthümlichen Schriftzüge, so wie die andern der neuern Völker, wird eigentlich alsdann nur Bedürfniß, wenn wir uns die Kenntniß einer fremden Sprache aneignen wollen, und wird demjenigen keine besondern

*) Dieser Aufsatz erschien im Jahre 1825 im Beiblatte zur kölnischen Zeitung. Da derselbe auf diese Art den meisten Lesern der Rh. Blätter nicht bekannt geworden ist, aber aufbehalten zu werden verdient, so wird derselbe auf ausdrückliches Verlangen mehrerer Lehrer und den Wunsch des Verfassers — mit einigen Auslassungen — hier abgedruckt. A. D.

Schwierigkeiten darbieten, der im Stande ist, seine Volksschrift bis zu einem gewissen Grade der Schönheit zu machen; so wie vergleichungsweise derjenige — er sei, von welcher Nation er wolle — den untrüglichsten Schlüssel zu allen fremden Sprachen besitzt, der seine Muttersprache, (die Jean Paul, tief bezeichnend, Sprachmutter nennt,) tüchtig, d. h. auf eine ächt bildende Art, erfaßt hat, und einiger Maßen versteht, sich in derselben mit Gewandtheit und Bestimmtheit auszudrücken.

Wenn jedoch so lange nicht gewartet wird, und in Deutschland fast allenthalben die Gewohnheit herrscht, neben der volksthümlichen Schrift auch zugleich die Fremdzüge der lateinischen (englischen) Handschrift lernen zu lassen; so mag dieses frühzeitige Aneignen, als nöthige Vorbereitung angesehen, pädagogisch nicht unrichtig sein.

Nicht aber geschehe diese Doppelpflege in dem Sinne Einiger, die unserer Schrift groben Ungeschmack vorgeworfen haben, und wähnten, dieselbe — so wie die Druckschrift — müßte vor und nach verdrängt werden, und dagegen die weit geschmackvollere lateinische, sowohl in Schulen als in Druckereien, an ihre Stelle treten. — Das hieße aus blinder Vorliebe sehr ungerecht und partheiisch sein.

Man kann im Gegensatze mit vieler Zuversicht annehmen, daß unsere beiden Schriftarten, in ihren einfachen, ungeschnörkelten Zügen, allen andern an die Seite gestellt werden dürfen, und der frühere Vorwurf, daß dieselben zu den Dingen gehörten, aus denen sich nimmer etwas Schönes gestalten ließe, ist nunmehr als ungegründet anzusehen, und daher mit Recht verworfen. Sie gleichen, wenn dies Beispiel nicht zu kühn und zu erhaben ist, in ihren jetzigen Umrissen, wo Rundes und Eckiges in sanften Verschmelzungen abwechseln, der gothischen Bauart; — auch noch in der Beziehung, weil diese das Schicksal hatte, von bedeutenden Kunstrichtern, in Vergleichung des griechischen und römischen Baustyles, in den Verruf der Geschmacklosigkeit zu kommen; bis in den letztern Zeiten dies Urtheil zurückgenommen und anerkannt worden ist, daß die gothischen Kunstwerke in ihrer Art denselben ästhetischen Werth haben, als die griechischen und römischen.

Für die allgemeine Volksbildung möchten allerdings die deutschen Schriftarten vollkommen hinreichend sein; jedoch kann die Erlernung der englischen Schreibschrift auch bei dem

Volke nicht als überflüssig angesehen werden, vorausgesetzt, daß nicht zu viel Zeit darauf verwendet wird, und nicht wichtigere Dinge darunter leiden müssen. Wenigstens ist das Lesenkönnen dieser so wie der lateinischen Druckschrift, sogar für die unterste Volksklasse, unentbehrlich, da deren Gebrauch so sehr in's Leben übergegangen ist. Denn man findet, freilich sonderbar genug, noch viele deutsche Werke mit lateinischer Druckschrift, und Ueber-, Auf- und Unterschriften werden selten ausschließlich mit deutscher Schrift geschrieben. Allerdings ist es nicht in Abrede zu stellen, daß sich die englische Schreibschrift zum Großschreiben, z. B. zu Hausschildern ꝛc., viel besser eignet, als die deutsche. Diese gefällt nur in mittelmäßiger Größe und klein. Auch die wellenförmigen Rundungen jener Schriftformen thun dem Auge gar wohl *), und laden zu sehr zu deren Gebrauche ein, als daß es nicht zu entschuldigen und zu rechtfertigen sein sollte, sich derselben in den zuletzt angeführten und ähnlichen Fällen zu bedienen.

Aber weit entfernt, der vorhin gerügten Unkunde und thörichten Einseitigkeit beizutreten, die Alles, was ausländisch heißt, überschätzt, und auch, in Ansehung des Schreibens, der englischen Schrift, auf Kosten der eigenen, eine besondere Sorgfalt und Pflege angewiesen wissen will, laßt uns vielmehr das Gegentheil thun, und hoffen, daß sich die ziemlich allgemein deutsche Unart, die so gern das Inländische, Volksthümliche verkennt, hintansetzt und verschmähet, und gemeinlich nach dem deutschen Sprichworte: »O, das ist nicht weit her!« zu urtheilen pflegt, sich immer mehr verlieren möge.

Freilich mag noch manches Jahr hingehen, ehe solche patriotische Gesinnung allgemein wird; indeß sind wir doch, wie es scheint, auf einem sehr guten Wege, und spüren unsern einheimischen Schätzen, wo und in welcher Art sie sich

---

*) Ob jedoch bleibend und immer, daran zweifelt man. — Radlof sagt hierüber in seinem Schreibgsl., S. 65: »Daß die lat. Schrift das Auge weit mehr angreift und schwächt, behauptet nicht allein der Arzt Marcard — der mindest hierin eine Stimme hat — sondern auch Kant (von der Macht des Gemüths über die Gefühle), und mit ihnen auch viele Andere, die, ohne ein Hülfsglas zu gebrauchen, vielerlei lesen müssen.«

auch finden mögen, immer mehr nach, und suchen sie zu veredeln, so viel wir können.

Daß hierzu die Geschichte der letztern Jahrzehende außerordentlich viel beitrug, ist klar, so wie auch die veränderte Richtung, welche das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen angenommen hat.

Man darf daher mit ziemlicher Gewißheit annehmen, daß wir auch unsere volksthümliche Schreibschrift immer lieber gewinnen und ihr durch wahre Geschmackspflege diejenige schöne Form zu geben suchen werden, deren sie fähig ist. Daß dieß geschehen könne, ohne im Ganzen der jetzt bestehenden Form zu nahe zu treten, und ihr diejenigen Eigenthümlichkeiten zu rauben, die sie als deutsche Schrift charakterisiren, leidet keinen Zweifel. Allerdings wird zur Lösung dieser Aufgabe erfodert, daß wir hinsichtlich dessen, was an unserer Schrift schön genannt werden muß, völlig einig sind. Aber, wird Mancher sagen, wie steht diese Einigung jemals zu erwarten? Wird nicht dieser irgend Etwas für gefällig und schön erklären, was der Andere widrig und gar abgeschmackt findet? — Wohl mögen solche Einverständnisse sehr langsam kommen, namentlich in Deutschland, wo leider die Handschriften, so wie die Aussprache, nach den verschiedenen Landschaften erkannt, und, nach ihrem meist eingebildeten Werthe, geschätzt sind. Viele halten z. B. die breite, sächsische Aussprache für die wohlklingendste, so wie man — dem Leipziger Convers.-Lex. zufolge — »behauptet, daß in Dresden am schönsten geschrieben werde.« (?!) —

Ja, man kann noch weiter gehen und annehmen, daß Deutschland beinahe so viel Handschriften hat, als es Schreibmeister zählt.

Allein, daß man, trotz aller diesen einander entgegenstehenden Ansichten, auf dem Wege einer gründlichen Untersuchung sich bereits viel genähert hat, und sich allmählig immer mehr nähern wird, dieß wissen diejenigen, die sich sowohl um die Lautforschung, als um die neuern Erzeugnisse der Schönschreiber in etwa bekümmert haben.

Ueberhaupt genommen, hat sich unsere Schrift durch die Bemühungen einiger Kalligraphen außerordentlich verändert. Man vergleiche doch einmal eine gestochene ältere Handschrift mit einer aus der jüngern und jüngsten Zeit; — welcher Unterschied! — Zugegeben, könnte mancher Freund

der Schönschreibekunst der spätern Art einwenden, zugegeben, daß sich die deutschen Handschriften viel verändert haben, aber haben sie deswegen auch an wirklicher Schönheit gewonnen? — Durchaus unpartheiisch über die Sache gesprochen, wird derjenige, der nicht an angenommenen Gewohnheiten und eingewurzelten Vorurtheilen hängt, obige Behauptung, daß wir in Ansehung der Kalligraphie bedeutende Fortschritte gemacht haben und noch täglich machen, bestätigt finden. Die erforderlichen Nachweisen könnten am besten dadurch geschehen, daß wir uns jede Buchstabenform der spätern und der letztern Zeit vergleichend vorhielten. Doch es bedarf dieses strengen Beweisführens nicht, da der größere Theil des Publikums, der wahrhaft ästhetischen Sinn besitzt, der ausgesprochenen Meinung sicher beitreten wird. Oder, um noch Eines zur Rechtfertigung herauszuheben, nimmt nicht jede Handschrift desto mehr an Geschmacklosigkeit zu, je mehr sie mit unnützen Verzierungen, sogenannten Schnörkeleien überladen ist? Und im Gegentheile, gewinnt sie nicht um desto sichtbarer, je einfacher sie da steht, und Rundes und Eckiges in sanften Verschmelzungen mit einander abwechseln? Nur Schade ist es, daß sich diejenigen, welche Vorschriften im Stiche herausgegeben haben, oder noch herauszugeben gedenken, unter sich und mit andern Sachkennern so wenig in wechselseitig freundschaftlicher Berathung stehen. Wie viel würde durch solchen Verkehr die Schönschreibekunst gewinnen! — Gewinnen nämlich, wenn jeder nachgiebig und ohne alle subjektiven, einseitigen Ansichten nur diejenigen Gesetze als Maaßstäbe festhielte, welche allein geeignet sind, das Schöne möglichst zu bestimmen.

Dergleichen Kunstberührungen werden nun aber wohl aus manchen Gründen nicht zu Stande kommen, und wo etwas von der Art zu Stande gekommen sein möchte, da wird es schwerlich von langer Dauer sein, und bald wird jeder wieder nach seinem Kopfe, und im eigentlichen Sinne nach seiner Hand arbeiten. Wenn es nun größtentheils in Sachen des Geschmacks so schwer ist, unter einen Hut zu kommen, besonders, was die Bildung unserer Volksschrift betrifft, so möchte Eins. wünschen, jeder Schönschreibekünstler arbeite, wie bisher, für sich, dagegen, aber, sobald er neue Arbeiten zum Druck beförderte, ließe er sich über dieselben in aller Hinsicht gehörig aus, und stellte in einem

besondern Werkchen die Gründe auf, warum er z. B. diese oder jene Abweichung oder Annehmung von irgend einem Schriftzuge sich erlaubt habe, oder nicht u. s. w.

Auf diese Weise würde das Schönschreiben mehr mit fruchtbarer Kritik betrieben und beurtheilt, und die Formung der geschriebenen Lautzeichen mehr, als bisher geschehen, von einer gründlichen, vielleicht dürfte man im weitern Sinne sagen, wissenschaftlichen Seite betrachtet werden.

Daß unsere Schrift dazu fähig sei, dieß werden diejenigen nicht bezweifeln, die sich in dergleichen Begründungen einigermaßen versucht haben. Wohl thun die Rezensenten, oder die Beurtheiler der Musterschriften, in öffentlichen Blättern so etwas, und haben sicher ihr Theil zur Veredlung unserer Schrift beigetragen; aber besser wäre es, die anerkannten Schreibkünstler beurtheilten ihre Arbeiten selber, und erhöben sich durch dieses Bildungsmittel auf einen höhern Standpunkt, als diejenigen inne haben, die, auf blindes Annehmen bauend, mir nichts dir nichts, ihre gestochenen Handschriften in Aufnahme zu bringen suchen, und gewissermaßen blindlings darnach unterrichten lassen. So viel Eins. weiß, sind unter der Menge Vorschriften aller Art noch keine erschienen, die diesen billigen, pädagogischen Anforderungen entsprochen hätten. Diejenigen Bemerkungen, die so etwas leisten und genügen sollten, und die einigen dieser Musterblätter als Einleitung vorangedruckt stehen, sind kaum der Erwähnung werth, und erstrecken sich meistens blos über Körper- und Federhaltung, Buchstabenverhältnisse, Dintenpulver u. dgl. Haben auch andere Herausgeber von Mustervorschriften in dieser Absicht mehr gethan, und denselben aus der lebendigen Erfahrung stammende methodischen Ansichten rc. beigefügt, so muß neben dem lobenswerthen Bestreben, das Bessere gewollt zu haben, das Gerathen ins Kleinliche und Weitschweifige mißbilligend bemerkt werden, so wie es auf der andern Seite sehr zu bedauern ist, daß die Vorschriften selber, in Ansehung ihres ästhetischen Werthes, die Kenner der Schönschriften so wenig befriedigen.

Um in etwa auf das früher Gesagte wieder zurückzukommen, in welchem der Wunsch angedeutet liegt, daß wir mit der Zeit nur eine möglichst gleichförmige Art Handschrift als ästhetisches Vorbild anerkennen möchten, so ist hierbei eines an sich nicht unwichtigen Einwurfes zu geden-

ken, der sich gegen diesen Vorschlag machen ließe; nämlich, daß durch die allgemeine Annahme und Einführung einer einzigen Musterschrift in den deutschen Lehranstalten sich später allerhand nachtheilige Folgen entwickeln könnten, und jene nothwendig zu unerlaubten, fälschlichen Nachahmungen von Handschriften führen würde.

Auf den ersten Anblick hat dieser Einwurf allerdings viel für sich, und man könnte deßwegen in Versuchung gerathen, die große Mannigfaltigkeit der deutschen Schreibschriften eher zu loben, als zu tadeln, und annehmen, daß gerade durch diesen Umstand die Verfälschungen am ehesten und meisten erschwert und verhindert würden. Bei genauerer Prüfung wird jedoch die Unrichtigkeit dieser Ansicht in die Augen fallen. Denn gesetzt, wir alle lernten von Jugend auf nach einer und derselben Vorschrift schreiben, so würde doch später jede Handschrift von der andern sich merklich auszeichnen und etwas Eigenthümliches annehmen. Und wäre dieß auch nicht, fiele die Unterscheidung schwer, so hätte dieß doch auf das Mehr und Minder der Fälscherei wenig Einfluß. Denn derjenige, der Anlage zum Schönschreiben hat — und das haben alle solche Betrüger, wenn auch nicht immer ausgebildet — macht die eine Hand so gut nach, als die andere; ja, die schlechteste und krauseste ist ihm am willkommensten. Dabei ist sicher anzunehmen, daß solche Gauner sich nicht übereilen, und zur möglichen Vollendung ihrer sträflichen Kunststückchen die Versuche so lange wiederholen, bis sie zur täuschenden Aehnlichkeit gelungen sind. Folglich ist der Grund dieses Uebels nicht sowohl in der Gleichförmigkeit einer erlernten Handschrift, als vielmehr in dem Mißbrauch eines angebornen Talents zu suchen. Oder läßt sich etwa annehmen, daß in England, wo unter andern auch im Schreiben Einheit herrscht, und bekanntlich nur eine Art Handschrift als vollgültiges Muster gilt, mehr Verfälschungs-Verbrechen vorfallen, als bei uns? — Einmal zugestanden, dieß sei wirklich der Fall, so wäre auch die Ursache dieser Erscheinung nicht objectiv, sondern rein subjectiv zu nehmen, und rührte sicher daher, weil die Engländer verhältnißmäßig viel Schönschreiber haben, und auch das mit demselben verschwisterte Handzeichnen fleißig betreiben lassen; anderer Ursachen nicht zu gedenken.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen über das Schönschreiben laßt uns einmal weiter gehen, und die Frage aufwerfen: Welchen Weg muß man einschlagen, oder welches ist die zuverlässigste Methode, um in einer möglichst kurzen Zeit zu einer regelmäßigen schönen Handschrift zu gelangen.

Der Bildungs- und Unterrichtsweg ist zweierlei: Einmal intensiv, formell, d. h. geistig, von innen heraus entwickelnd; — oder extensiv, bewußtlos, mechanisch. Der intensive Bildungsgang beabsichtigt, alle Seelenkräfte zu stärken, und wo möglich gleichmäßig auszubilden. Schaffen kann er freilich keine. Er will den Schüler so gestellt wissen, daß dieser sich seine Bildung eigentlich selber gebe. Dieser Weg führt Anfangs, wie es scheint, sehr langsam. Er verschmäht alles Glänzen; hält sich meistens an die ersten, nächsten Umgebungen; vergißt aber dabei nicht, auf das übersinnliche Höhere hinzudeuten; er verlangt mehr Können als Kennen; mehr belebende Ausübung als trockenes Auffassen verschiedenartiger Regeln, und Lehrsätze; läßt diese, wo nur thunlich, durch Praxis selber suchen und errichten, und übt das Behaltungsvermögen am Verstandenen; sein Wahlspruch ist: Non multa, sed multum; kurz, er denkt unablässig auf Selbstdenken, Selbstschaffen, Wollen und Empfinden, und bringt später die reichlichsten, gereiftesten Früchte hervor. Wohl denen, weß Standes und Geschlechtes sie auch sein mögen, die auf diesem Wege eine geraume Zeit geführt worden sind, und später für sich auf dieselbe Weise fortwandeln! Solchen wird auch hintenher ein mannigfaltiges, ausgebreitetes Wissen nicht schädlich sein, und statt zu erdrücken, aufgeblasen und hoffärtig zu machen, wird es ihnen die rechte Stärkung geben, und vermittelnd zur hellen Erkenntniß führen.

Der extensive Lehrgang verlangt von Allem das Gegentheil. Er führt gleich anfänglich in's Weite und Breite; will früh, schnell und spielend eine Masse von allerlei fremdartigen Kenntnissen eintrichternd anlernen; Gründlichsein und Selbsterfinden ist nach ihm Aufenthalt, unnützer Zeitvertreib, und die allenfallsige Mühe besteht im Festhalten nicht eingesehener Dinge mit dem Gedächtnisse. Die Folgen davon sind Gedankenlosigkeit, Verflachung und Müheschen.

Das Wesen der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichts-Methode ist vorzugsweise intensiv, und von mehrern Schülern Pestalozzi's besonders auf Zahl- und Maaßverhältnisse, überhaupt auf Mathematik angewendet worden. Von derselben Natur sind auch die in diesem Geiste ausgearbeiteten Unterrichtsgänge Anderer, als da sind: die Lautlehre von Krug und Stephani (im Gegensatze der alten, qualvollen, widersinnigen Buchstabir-Methode), die Schmid'sche Zeichnen-, die Gesang-Methode von Pfeiffer und Nägeli, der Krause'sche Sprech- und Sprachgang u. dgl. m.; wo hingegen der auf große Massen der niedern Volksjugend berechnete, sogenannte wechselseitige Unterricht (der besser wechselseitige Abrichtung hieße) von Bell und Lankaster, und die darnach geformten Lehrweisen, ausschließlich extensiv sind *). Auf diesen zuletzt genannten, breit getretenen Heerstraßen wandelt es sich nun für Lehrer und Lernende so ziemlich bequem; wo hingegen der andere Pfad weit stei-

---

*) Die Anhänger der letztern erklären sich gegen alle frühe Verstandespflege, und treten als eifrige Lobredner des Alt-Herkömmlichen auf. Sie sagen, das viele Durchfragen, das weitläufige Erklären und Untersuchen mache die Jugend frühzeitig überklug, geschwätzig, naseweise und dünkelhaft; sie wissen nicht genug die unverhältnißmäßige Ausdehnung der Gedächtnißkraft zu rühmen, und schreiben derselben eine fast übernatürliche Wirkung zu; am Wie ist ihnen nicht viel gelegen, sie sehen nur auf das Was. Daß man in frühern Zeiten das zu Lernende wie aus einem »Gusse« in die Kinderköpfe zu schieben und zu hämmern pflegte, und sich um das Verschmelzen nicht bekümmerte, dieß halten sie für das Wahre und Gesündeste, und behaupten, der Mensch dürfe nur in spätern Jahren zum Denken angehalten werden, — d. h. heute essen und nach 10, 20 Jahren verdauen. — — Ein neuer Pseudonysmus dieser pädagogischen Ultra's geht mit ätzendem Witze und Scharfsinne so weit, das ganze Erziehungswesen, von Rousseau an, öffentlich anzuklagen. Er sieht die neuere Pädagogik wie die Schlange im Paradiese an, will wieder rückwärts, und behauptet, aus jener sei die verkehrte Welt-Ordnung, und wer weiß, was für Uebel entstanden. Wem fällt hier widerlegend nicht die neueste Geschichte von Amerika und Spanien ein? Wie weit sich doch ein ausgezeichnetes Talent verlieren kann, wenn es eine eingewürzelte Idee ausspinnt! Denn, wenn es auch nicht zu läugnen sein mag, daß in der jüngern Zeit die Zucht der Jugend nicht überall die rechte war, so ist, im Ganzen genommen, solche harte Anklage doch höchst einseitig, ungerecht und lieblos.

ler ist, oft gar zu lähmender Verkennung und ketzerischer Mißdeutung führt, und vom Schüler, wenn auch keine besondern Anlagen, doch Festhalten und Beharrlichkeit verlangt, so wie von den Lehrmeistern vielseitige Bildung, Erfahrung, Arbeitstreue und eine angeborne Anregungs- und Mittheilungsgabe.

Daß nun alle Lehrgegenstände, so viel ihrer Natur nach an ihnen ist, zu geistigen Bildungsmitteln dienen sollen, dieses fordert nicht allein der jetzige Standpunkt einer geläuterten Pädagogik überhaupt, sondern namentlich auch der Elementar-Unterricht im höhern Sinne des Wortes *). Was nun den Schreib-Unterricht als Elementar-Lehrgegenstand angeht, so kann er freilich nicht die höhern Geisteskräfte in Thätigkeit setzen wollen; das Hauptfeld seiner Wirksamkeit bleibt, so wie beim Zeichnen, innerhalb der Gränzen des Empfindungs- und Gefühlsvermögens, und Ausbildung des Auges durch die Hand. — Ist dieß

*) Denkende Eltern fragen oft: Wann sollte die für's Leben und Lernen so höchst wichtige Periode des Elementar-Unterrichts anfangen und enden? — Der Anfang des Elementar-Schulbesuchs geschieht am besten mit dem Ende des 6ten Jahres; allein die Beendigung läßt sich im Allgemeinen nicht angeben, und hängt von Bestimmung, subjectiver Kraft und Neigung ab. Findet sich ein Schüler tüchtig vorbereitet und soll er, wohl verstanden, studiren, d. h. sich zu einem, humanistische Gelehrsamkeit erfordernden Amte vorbereiten, dann mag er weiter gehen, und alte Sprachen, und was dahin gehört, anfangen. Wo dieß anders und früher geschieht, da ist gewaltige Verkehrtheit. Den Ablauf dieses Zeitraumes etwa an's Ende des 9. Jahres zu verlegen, ist nur unter den ungünstigsten Umständen des Elementar-Unterrichtes, und bei den seltensten Naturen als nothwendig zu betrachten. — »Ich muß unter's Dach! Mach doch, daß ich unter's Dach komme. Also sagte ein Bauer zu einem Zimmermann, der ihm ein Haus bauen sollte. Dieser antwortete ihm: Es ist noch keine Rede vom Dachmachen, das Fundament mangelt ja noch. Der Bauer erwiederte: Das will ich hintennach machen, wenn ich nur einmal unterm Dach' bin. — Aber dann kriegst du sicher Risse und Spalte in alle deine Wände, und ein baufälliges Haus. — O, sagte der Bauer, die Risse und Spalte will ich verkleistern, das verstehe ich, und ob das Haus in 30 oder in 50 Jahren baufällig werde, das ist mir gleichviel, wenn ich es nur jetzt habe. — Wenn's so ist, sagte der Zimmermann, so hast du ganz Recht, und baute ihm das Haus, wie er es gern haben wollte.« Pestalozzi.

aber auch nicht etwas werth? — Jean Paul sagt in seiner Levana: »Vor allem erzieht das deutsche Auge, das so weit dem deutschen Ohre nachsteht.« Wir werden später noch sehen, welche andere schätzbare Einflüsse ein guter Schreibunterricht hat. — Und nun von einer guten Methode näher zu reden, so soll man — nach öffentlichen Blättern — damit gegenwärtig im Klaren sein. Es ist nämlich — »zu Wien ein Schreibmeister aus Nord-Amerika angekommen, welcher dort eine Methode eingeführt haben will (!), wornach man binnen 8 Stunden gut schreiben lernt (!!). Derselbe hat für diese Kunst ein Patent erhalten.«

Hoffentlich wird dieser Lehrgang doch auch einmal unter uns bekannt werden, wo sicher noch kein Schreiblehrer ist, der in so wenig Stunden gut schreiben lehrte, und verwendet er auch alle mögliche Aufmerksamkeit auf sein Geschäft; denkt er gar an's schöne Schreiben, so wird er sicher erfahren haben, daß, um dahin zu kommen, er selber viel Zeit und Fleiß anwenden mußte, und noch täglich darin Fortschritte machen kann. Freilich ist zwischen gut und gut ein bedeutender Unterschied, und wenn gut so viel heißt, als eben lesbar, und die 8 Stunden in etwa 4 Wochen vertheilt werden, so daß Zeit zu Zwischenräumen übrig bleibt, so ist es nicht unmöglich, innerhalb dieser Zeit das kleine deutsche oder lateinische Alphabet schreiben zu lehren. Im Allgemeinen aber so sichern Erfolg versprechen zu wollen, ist, auf's glimpflichste gesagt, ein wenig übertrieben. Wie viel hängt nicht von Lust, Anlage, Alter und Zahl der Schüler ab! Was aber unter günstigen Verhältnissen und bei Einzelnen möglich ist, zu Stande zu bringen, das kann und darf als Norm für's Allgemeine nicht aufgestellt werden. Eine oder ein Paar Schwalben machen noch keinen Sommer. Nimmt man auch an, daß bei jedem Unterrichte erstaunlich viel — ja fast Alles — von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers abhängt, und der eine bei Rührigkeit, Lehrtalent und Methode leistet, was viele ohne diese Vorzüge nicht leisten werden, so sind dennoch solche schnelle Resultate nicht zu erwarten. Allein es ist nun einmal in unsern Zeiten so: Die Methoden schießen wie Pilze hervor, und jeder will die beste haben, d. i. nach der gewöhnlichen Meinung diejenige, die am raschesten und blindlings zum Ziele führt. Freilich sollte man denken, nach so

viel Wunderpädagogen, die aufgetreten sind — und — Berge versetzen wollten, wären die Leute hintenher klüger geworden, und trauten den übergroßen Versprechungen nicht recht mehr. Dieß scheint jedoch noch nicht der Fall zu sein, und man hört noch beständig von Menschen, nach denen man in einigen Stunden, Wochen — Französisch, Englisch, Italienisch, Buchhalten, Malen, Zeichnen rc. mit aller Gemächlichkeit lernen und lehren könne. Geht das Ding so fort, so machen wir bald solche Entdeckungen in der Pädagogik wie in der Mechanik, und — »das menschliche Geschlecht eilt« — wie Friedrich in seinen satyrischen Feldzügen sagt — »mit Riesenschritten seinem Culminations-Punkte entgegen« — und man kommt fast in Versuchung, mit dem Satyriker mehr als scherzhaft anzunehmen, daß »im künftigen Jahrhundert der Pflug durch Dampf getrieben werde, und jeder deutsche Bauer Latein und Griechisch spreche.«

Doch Scherz bei Seite! Was sagt der umsichtige Lehrer zu dergleichen wohlberechneten Uebertreibungen? Er sagt, daß kein methodischer Lehrgang, selbst der beste nicht, den guten Lehrer ersetzen, noch machen könne. Umgekehrt, der Lehrer muß die Methode machen, d. i. dem Unterrichte Geist und Leben einhauchen; — und ein Lehrer, der nicht Kopf und Herz zum Unterrichten mitbringt, dem sind alle noch so lang und fein gesponnenen, methodischen Anweisungen keine taube Nuß werth. Auch läßt sich eine Methode so nicht einführen, wie man ein Fuder Heu einfährt, sagt Harnisch. — Der Virtuos und der Spielmann, wie verschieden behandeln sie dasselbe Instrument!

Damit will aber Eins. durchaus nicht die Aufstellung jedes methodischen Unterrichtsganges für überflüssig erklären, noch weniger wünschen, jeder Lehrer möge so nach seinem Gutdünken verfahren. Das hieße eine große Unkunde verrathen, und einer zügellosen Verfahrungsweise das Wort reden, die durchgängig zu nichts Gutem führen würde; denn ein Lehrer, »der es sich nicht klar bewußt ist, welchem Hafen er zusteuern soll, hat nie sichern Wind.« Darum ist es ein sehr hohes Verdienst, das sich besonders die pestalozzische Schule und mit und nach ihr andere Pädagogen erworben haben, daß gegenwärtig alle Lehrgänge des Wissens und Könnens besonderen, vielfachen Bearbeitungen unterworfen worden sind, und noch täglich damit fortgefahren

wird. Dergleichen Leitfäden sind freilich mehr für den angehenden als für den selbstständigen, erfahrenen Lehrer berechnet. Dieser bricht sich selber seine Bahn, und obgleich ihm die methodischen Ausarbeitungen Anderer genau bekannt sind, so kann und soll er sich doch nicht ängstlich daran binden, sondern nach gesetztem Freihandeln streben, und weit über Lehr- und Handbuch erhaben stehen. Das Ziel hält er unverrückt im Auge, aber der Weg nach dem Ziele ist bei ihm nicht jedes Mal der nämliche; im Gegentheile schlägt er nach Zeit und Umständen verschiedene Gänge ein. Sein Wirken hat viel Aehnlichkeit mit der Handlungsweise des Herrn Flau (in Tobias Witt), der bekanntlich so hübsch in der Mitte blieb, weder zu keck in die Wolken, noch zu scheu in den Erdboden sah, und die Augen fein ruhig nach oben und unten und nach beiden Seiten umherwarf. Kurz, ein tüchtiger Meister ist Herr seines Stoffes, aber nicht Sklave der Form.

Was nun die Eintheilung und stufenweise Anordnung der Stoffe für den Unterricht im Schönschreiben anbelangt, haben sich namentlich Roßberg, Tillich, Pöhlmann, Koch, Stephani u. v. a. mehr oder weniger bekannt und darum verdient gemacht, und Anleitungen geschrieben, nach welchen dieser Unterrichtszweig in öffentlichen Schulen und privatim auf eine zweckförderliche Weise behandelt werden kann.

Wären diese Pädagogen nur mehr Schönschreiber gewesen, oder hätten sie wenigstens bei ihren Arbeiten Schönschreiber zu Rathe gezogen! Alsdann würde das Geschmackvolle der Handschrift unter der Methodik nicht gelitten haben. So sind z. B. die Vorschriften von Stephani deßhalb gänzlich zu verwerfen, weil sie der alten, bekannten Titelbuchs-Schrift gleichen, und die Buchstaben ganz senkrecht stehen. Andere verfielen, um recht gründlich zu sein, in unnütze weitläufige Künsteleien. Und was die Wandfibeln betrifft, die oft in ellenlangen Buchstaben öffentlichen, zahlreichen Schulen zur Nachschrift dienen sollen, so sind diese in mancher Hinsicht höchst unzweckmäßig, und kaum der Erwähnung werth.

Ob überhaupt der Steindruck sich zu Musterschriften eigne, dieß muß die Folge lehren; bis jetzt hat sich ein gebildetes, zartes Auge noch nicht daran gewöhnen können. Hieraus ergiebt sich, daß blos methodischer Sinn, jedoch

ohne Geschmack und praktische Geschicklichkeit, nichts Musterhaftes in angegebener Art zu Stande bringen kann, so wie auf der andern Seite mehr dazu nöthig ist, als eine schöne Hand zu schreiben. Zur allseitigen Befriedigung des Bedürfnisses wird erfordert, daß Kalligraph und Methodiker sich in Einer Person vereinigen, oder doch Hand in Hand gehen.

Unter den gestochenen Handschriften sind im Ganzen viele treffliche Muster; allein der methodische Lehrer wird durch sie wenig oder gar nicht befriedigt. Es ist z. B. eine zu nichts führende Ansicht, wenn man auf den Inhalt der Vorschriften einen besondern Werth legt, und meint, moralische Sentenzen, technische, alphabetisch geordnete Ausdrücke, Sprichwörter u. dgl. müßten die Stoffe zu den Vorschriften abgeben. Hierauf kommt es durchaus nicht an; den Stoff kann der Schüler hintenher sich sammeln oder selber machen; und wenn man glaubt, irgend ein Inhalt gewinne und fessele des Schülers Aufmerksamkeit auf längere Zeit, und sporne ihn zu größerm Schreibfleiße an, so täuscht man sich zuverläßig.

Die Hauptsache zur Erreichung des Schreibzweckes ist: das kleine und große Alphabet der deutschen und lateinischen Schrift nach einer gewissen Eintheilung und Ordnung zum Nachbilden anzugeben, und vorab die einzelnen Buchstabentheile mit aller möglichen Vollkommenheit nachschreiben zu lassen. Jedoch sich weit in das methodische Gebiet zu verlieren, und die Art und Weise, wie dieß geschehen könne, umständlich anzugeben, dieß erlaubt der Raum dieser Blätter nicht. Nur so viel sei im Allgemeinen wiederholend bemerkt: ein Einziges Alphabet von beiden Schrift-Gattungen ist als Musterblatt in der Hand eines jeden Schülers durchaus hinreichend. Sänger und Sängerinen, selbst die größten, üben sich beständig für sich im Treffen der Töne innerhalb der Skala.

Jetzt mögen noch einige Punkte beleuchtet werden, über welche bisher die Schreiblehrer nicht einig werden konnten, nämlich: sollen die Schüler gleich anfangs ohne alle Hülfsmittel schreiben lernen, oder sollen sie sich dazu der Hülfslinien bedienen.

Die meisten, die bloß Kalligraphen sind, wollen das erste, indem sie behaupten, zwischen oder auf Linien schreiben, mache eine steife Hand, und ein so geführter Schüler komme später niemals dahin, ohne Linien und in gleicher Entfernung der Linien wagerecht schreiben zu lernen. Diejenigen, welche dieser Ansicht entgegen stehen, berufen sich auf vielfache eigene und Anderer Erfahrungen. Sie sagen, das Schreiben ohne alle Linien zu lehren, heiße eine gesunde Methodik auf den Kopf setzen, und den Thurm von oben nach unten anlegen wollen. Eins. tritt unbedingt der Behauptung der Letztern bei, und zwar aus folgenden Gründen: Nach den Gesetzen einer guten Methode müssen die Uranfänge, Zwischen- und Endpunkte genau abgesteckt werden. Keine leichte Aufgabe! Geschieht dieß nicht, und man läßt schwache Schüler ohne alle Hülfsmittel arbeiten, so werden sie auf große, unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, sie trotz aller Mühe und Geduld nicht überwinden können, und bald Lust und Liebe zum Schreiben verlieren müssen. Auch ist zu bedenken, daß das Schreibenlassen ohne Linien gar leicht zum kleinen, kritzeligen Schreiben Veranlassung giebt. Hiermit ist aber nicht gesagt, daß durch Linien der ältere, kräftigere Schüler, oder der rascher gehende jüngere soll aufgehalten und gehemmt werden. Jeder wirft die Krücken und den Springstock weg, sobald er ohne diese gehen und springen kann.

Sicher ist zu wetten, daß Lehrmeister, die sich des sichern Erfolges eines entgegengesetzten Verfahrens rühmen, nur mit wenigen Schülern von Schreib-Anlagen zu thun hatten.

Um der ganz geringen Kraft möglich nahe zu kommen, verfiel die pestalozzische Schule darauf, zwischen Quadrate schreiben zu lassen *). — Andere schlugen vor, sich anfänglich dazu acht oder vier wagerechter Linien zu bedienen. Lankaster läßt in Sand schreiben, was keine Nachahmung verdient.

Aber, hört man die Freunde der freien Künste besorgend ausrufen: Wie, solche sklavische Beschränkungen!

---

*) Albrecht Dürer zeigte schon, »wie man mit Hülfe der Geometrie die Buchstaben, besonders die Versalien, nach Regeln und gewisser Proportion entwerfen müsse.« —

Heißt das nicht Gezwungenheit und Aengstlichkeit absichtlich erzeugen? — Nicht doch. Ein Lehrer, der schön schreibt, und ästhetisches Gefühl hat, — was unerlaßliche Bedingungen sind — wird den Schüler von der einen Seite binden und von der andern frei lassen. Er wird die Gesetze der Buchstabenverhältnisse den ästhetischen Anforderungen unterwerfen und davon abstrahiren; — nicht umgekehrt, will er die Buchstaben in angenommene Formen zwängen, gleichviel wie sie aussehen.

Die nähere Angabe dieser einfachen Verfahrungsweise muß hier wegfallen. —

Eins. ist nach vielen Versuchen seit kurzem auf einen Weg gekommen, der die eben genannten und andere Erleichterungsmittel verlangt *). — Vor und nach, so wie Augen- und Handkraft zunimmt, fallen jene Hülfsmittel theilweise weg, bis endlich der Lernende auf einem höhern Standpunkte frei steht und frei handelt. Dabei ist er sich seines Thuns bewußt, und kennt die Stufe, auf welcher er steht. Geht er langsam, bleibt er zurück, so hat die Methode keine Schuld.

Bei Fleiß, gehöriger Aufmerksamkeit des Lehrers kommt jeder so weit, als er seiner Natur nach kommen kann. Ruhe, Besonnenheit, volle Kraftanwendung, Ausdauer, Entwickelung des Scharfsinnes wird bestimmt und scharf gefordert: Vortheile, welche die gewöhnliche Methode nicht gewährt; und wenn sie dieselben erlangt, so weiset sie nicht die dazu nöthigen Mittel und Wege nach. Bei ihr tappt der Schüler gewöhnlich im Dunkeln, und ist dem zufälligen Gelingen überlassen. —

Ebenfalls fehlt noch bis jetzt die Einigung: Ob man den Anfang im Schreiben mit der lateinischen oder deutschen Schrift machen müsse, und ob man das Zeichnen der Buchstaben-Umrisse von dem Schattiren derselben trennen, oder lieber beides zugleich treiben lassen solle? —

Hierbei folgende Bemerkungen: Die Volkshandschrift werde vorab gepflegt, dann folgt nach kurzer Zeit die fremde.

---

*) Vielleicht erscheint bald eine praktische Anleitung dieses Lehrganges.

In methodischer Hinsicht ist es völlig eins, mit welcher Schriftart man den Anfang mache.

Die frühesten Elemente liegen sowohl in dieser, als in jener, und bestehen in Zusammensetzung allerlei geometrischen Figuren 2c. Auch die vom Herrn Hönninghaus in Steindruck herausgegebenen lat. Lapidar-Buchstaben, Waarenzeichen 2c., sind sehr brauchbar. Diese Vorübungen zum eigentlichen Schreiben geschehen mit einem geschärften Griffel auf einer weichen Schiefertafel; — ein gutes Schreibmaterial. — Die Hand wird dadurch eher leicht, als schwer.

Was das Conturiren betrifft, so ist dies, wie beim Zeichnen, die Hauptsache. Ein Lehrer, der dieß für sich behandeln läßt — was besonders bei einer geringern Schülerzahl anzurathen ist — der lasse auf Velinpapier und in ziemlicher Größe schreiben. Nachdem mehrere Buchstaben von derselben Art und Größe in gleicher Lage möglichst rein und zart entworfen worden, werden die gelungensten davon mit möglichster Aufmerksamkeit und Schärfe gleichmäßig schattirt.

Die auf diese Weise von einem vorsichtig arbeitenden Schüler gemachten Buchstaben werden vom Lehrer nicht viel besser gemacht werden können, und sehen aus, als ob sie in Kupfer gestochen wären. Später fließt Schattiren und Conturiren in einander, und das Schreiben nimmt, was diese Punkte betrifft, den gewöhnlichen Gang an. — Je länger man bei diesen Uebungen Stand hält, je mehr stählt sich die Kraft, und desto sicherer und schneller sind später die Fortschritte. Auf dieser wichtigen, ja der wichtigsten Schreibstufe, bildet sich die Sehkraft des Schülers ungemein, und es macht ihm, gleichviel — jünger oder älter, besondere Freude, wenn er das, was er heute zu seiner und des Lehrers Zufriedenheit gemacht hat, morgen beim Wiederanblicke nicht mehr so gefällig findet. Natürlich, er erkennt bald in dieser ihm anfangs auffallenden Täuschung den täglich steigenden Zuwachs seiner Bildekraft. Der Nichtpädagoge schüttelt sicher den Kopf, und wähnt, daß solches Arbeiten ängstlich und muthlos mache. Gerade das Gegentheil wirkt's. Andere werden sagen, so genau müsse man das Ding nicht nehmen, das sei Spielerei. Eins. beruft sich daher auf jeden Schreiblehrer, und erinnert ihn an seinen eigenen Bildungsgang. Hat er wohl zur Selbstübung

ganze Sätze gemacht? Oder suchte er nicht diesen oder jenen ihm schwierigen Theil so lange mit aller Anstrengung zu machen, bis er ihn völlig in seiner Gewalt hatte? Zuverlässig that er das Letztere; er schlug die Zeit nicht an, und strebte nur nach einem möglichst vollkommenen Gelingen eines kleinen Theiles. Ein deutlicher Fingerzeig, denselben Weg auch bei Andern einschlagen zu lassen. Die ganze Kräftigung muß sich gewissermaßen in den kleinsten Strichen und Punkten reifend vereinigen. Ist es in anderer, höherer Beziehung, ja bei jedem bildenden Unterrichtsgange nicht derselbe Fall? Sieht eine Zeichnung wie hingeworfen, hingehaucht aus, dann hat man sicher auf die kleinsten, unbedeutendsten Theile großen Fleiß verwandt. Man erzählt von Fr. Hch. Jakobi, daß er sich bisweilen Tage lang mit einem einzigen Gedanken umhergetragen, bevor er ihn zu seiner Zufriedenheit zu Papiere gebracht habe. Darum ist aber auch, wie Kenner versichern, seine Prosa so klar, einfach und inhaltsschwer. Der Musiker geht nicht eher zu einer andern Passage über, bis er die vorhergehende sicher eingeübt hat, und kehrt immer zu denjenigen wieder zurück, die ihm die größte Schwierigkeit machten. Ein gediegenes Werk 10 Mal gelesen, kräftigt weit mehr, als 100 Werke 1 Mal. Diese Beispiele auf's Schreiben angewandt, lernt ein Schüler, wenn er Eine Stunde mit voller Kraft an wenigen Buchstaben arbeitet, unvergleichlich mehr, als wenn er mehrere Wochen vielerlei obenhin schreibt.

Wer aber meint, gleich von vorn herein ließe sich Flüchtigkeit mit Genauigkeit verpaaren, der bedenke, daß zum Laufen nicht Schnellsein hilft, und man früher gehen, als laufen lernen muß, wenn man nicht alle Augenblicke fallen will. Eine flüssige Hand, verbunden mit Schnelle und Deutlichkeit setzt Anlage und langzeitige Uebung voraus. Der Rasche ist allerdings bald am Ziele, d. h. hier, er hat alle Buchstaben von A—Z, kleine und große gemacht, und Eine oder ein Paar Seiten herunter zu schreiben, ist bald geschehen. Was sind aber die Folgen davon? Veränderungslust und Müheschen. Ein solcher Schüler meint, es wäre bloß an den Vorschriften gelegen. Er springt von einer zur andern, und besieht man seine Schreibehefte, so hat er in der Regel am Ende schlechter geschrieben, als zu Anfang derselben. Der Lehrer giebt's zu, nährt sogar diesen Hang,

indem er sich nur im Stande fühlt, durch etwas ganz Neues den flüchtigen Schüler für einige Augenblicke festzuhalten. Unpädagogische Schreibmeister gehen gar so weit, verschlungene Frakturschrift 2c. vorzulegen. Der Schüler hat den Magen verdorben, und der Lehrer will ihn durch bemaltes Zuckerbrod kuriren! Das Schlimmste bei der Sache ist, daß diese heillose Unart, zu arbeiten, leicht zur eingefleischten Gewohnheit wird, und sich auf andere Lehrgegenstände überträgt. Umgekehrt, gewährt ein guter Lehrgang aber unendlichen Nutzen, auch wenn man den extensiven sich davon getrennt denkt. Gesetzt, bei dem angedeuteten Gange lernte ein Schüler gar nicht schreiben, was natürlich nicht möglich ist — so wäre der intensive Vortheil bedeutend genug. Wer einen Gegenstand ernstlich treibt und festhält, macht's bei den andern auch so, wenn er dazu kommt. Für zahlreiche Volksschulen darf man die Anforderung nicht zu hoch stellen. Im rechten Geiste des Lehrers wird Vieles und das Mögliche geschehen. Bei unserer Untersuchung kommt es nur auf die Richtigkeit und Ausführbarkeit des aufgestellten Lehrganges an.

Noch ist sehr wichtig, daß dem Schüler so früh als möglich Sinn für's Schöne eingeflößt werde. Wo dieser Sinn Wurzel geschlagen, da ist viel gewonnen, und am sichersten dem schlechten, schmutzigen Geschreibsel vorgebeugt. Dieses Schönheitsgefühl entfaltet sich am meisten durch das Bilden der zarten, haarfeinen Linien. Wohl ist zu besorgen, daß man durch die Aufstellung dieser Anforderung anstoße. Viele wollen nämlich grobe Kraftstriche und von haarfeinen Geformen nichts wissen. Zu zeigen, wo hier der rechte und der Abweg sei, gestattet der Raum nicht. Zur möglichen Ausgleichung laßt uns weder einseitig noch eigensinnig sein, sondern mit Schiller sagen: »Wo Starkes sich und Mildes paaren, da giebt es einen guten Klang.«

Hieran knüpft sich nun eine andere Bemerkung, die in gewissem Betrachte noch mehr der Berücksichtigung bedarf; sie steht mit dem eben ausgesprochenen Grundsatze in naher Verbindung; nämlich: Jeder Schreibschüler muß dahin gebracht werden, daß er bei den einmal eingeübten Formen für die Zukunft verbleibt.

Allgemein wird die Nothwendigkeit dieses Gesetzes anerkannt. Man bleibt gern bei einerlei Vorschrift, und

wechselt ungern mit Schreiblehrern, besonders, wenn ihre Handschriften merklich von einander abweichen. Das ist aber noch nicht genug. Um den beabsichtigten Zweck sicher zu erreichen, muß der Lehrer seine Schüler in ihren Ansichten recht zu befestigen suchen. Dieß geschieht, indem er das Für und Wider vielseitig aufstellt; — kurz, seine Unterweisung mit Gründen belegt. Dadurch gerade bekommt auch der Unterricht Frischheit und Leben, hört auf, ein bloß mechanisches Stummwirken zu sein, und erhebt sich zur kräftigenden Ueberzeugung.

Ein Schreiblehrer, der nichts, ästhetisch genommen, über seine Geschicklichkeit zu sagen weiß, nicht freisinnig und unpartheiisch die Muster Anderer zur Vergleichung aufstellt, und ihr Lobenswerthes anerkennt, der ist nur ein halber Lehrer. Der Schüler kann unter ihm eine schöne Hand schreiben lernen; allein er bekommt weder Halt, sichern Takt, noch freies ästhetisches Urtheil, und springt später nicht selten von einer Handschrift zur andern, ohne sich weiterer Gründe, als der des augenscheinlichen Eindrucks, des zufälligen Gefallens bewußt zu sein. Er gleicht dem Rohre, das der Wind hin und her weht. Eins. hat diese unangenehme Erfahrung an sich selber gemacht, in frühern Jahren bald diese, bald jene Schrift nachgeahmt und eine Zeit lang beibehalten, und das meist aus dem sonderbaren Grunde, weil sie Männern eigen waren, die er lieb gewonnen hatte. Ein Lehrer aber, der die Gabe des Gebens und Nehmens besitzt, und etwa im freien Geiste der Pöhlmann'schen Anweisung &c. unterrichtet, der wird ohne Fehl den Schüler sicher und fest machen. Schade, daß die Musterschrift zu diesem Werkchen nicht besser ist! —

Noch Etwas über den Werth des Schönschreibens, nebst allgemeinen Betrachtungen.

Das Bedürfniß und der Nutzen der Kalligraphie ist zu bekannt, als daß man dieselbe noch zu empfehlen braucht. Wer wünscht wohl nicht, eine schöne Hand zu lesen und schreiben zu können? Dem Bauer wie dem Edelmanne gereicht sie zur Empfehlung. Auch dem weiblichen Geschlechte? Mit Ausnahme des gebildeten Theiles, soll es besser sein, wenn die übrigen das Schreiben nicht erlernen. Dieses haben nämlich in förmlichem Ernste einige gar vor- und übersichtige Pädagogen verlangt, um dadurch bei den Bürgersmädchen — den heimlichen Briefwechsel zu verhüten. (!)

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

Lieber Himmel! wenn alles das, was schaden könnte, nicht erlernt werden sollte, was möchte dann noch wohl zum Lernen übrig bleiben? Ein anderer Geisterseher, (man s. Glanzow Kritik der Schulen ꝛc.), hat noch in der jüngsten Zeit darthun wollen, das Schreibenlernen sei für die ärmere Landjugend eben nicht vonnöthen, und könne auch in der kurzen Zeit ihres Schulbesuches nicht erlernt werden. Was möchte unser amerikanischer Schreibmeister wohl zu dieser luftigen Aufstellung sagen? — Wahrscheinlich: daß die gelehrten Herren oft den Wald vor lauter Bäumen nicht sähen, besonders, wenn es auf das Praktische des Volksschulwesens ankäme.

Daß man aber auch hierbei, so wie in allen guten Dingen zu weit gehen kann, daß ist nicht zu läugnen. Wenn manches Elternpaar den ganzen Werth des jugendlichen Unterrichtes nach den Fortschritten im Zeichnen und Schönschreiben abmißt, so ist dieß eben so verkehrt, als wenn ein öffentlicher Lehrer seine ganze Kraft auf diese Kunstfertigkeiten verwenden wollte, und darüber wissenschaftliches Bestreben und die nie auszulernende Lehrkunst aus den Augen verlöre. Keinen oder wenig Werth auf Schreiben und Zeichnen zu legen, ist eben so verkehrt. Gerade die denkendsten Lehrer machen sich bisweilen dieser Einseitigkeit schuldig. Sie sprechen, Sprachen, Mathematik, Geschichte ꝛc. gründlich zu verstehen, und seine Gedanken zusammenhängend und ausdrucksvoll zu Papiere zu bringen, sei unendlich mehr werth, und erfordere tausend Mal größern Geist, als bloß Buchstaben zu malen und eine Landschaft noch so schön zu kopiren. Wer möchte dies läugnen? Doch Jedem das Seine.

Freilich, der Gelehrte bedarf des eigentlichen Schönschreibens nicht. Ihm genügt's, möglichst schnell und lesbar zu schreiben. Nichts desto weniger bedarf er frühzeitig und anhaltend eines guten Schreibunterrichts. Dadurch wird seine Hand sich entwickeln, und an Deutlichkeit, Festigkeit und Schnelle unendlich gewinnen; besonders, wenn der Lehrer die muthmaßliche Bestimmung eines solchen Schülers ins Auge faßt, und, nach Erreichung einer gewissen Höhe, demselben mitunter methodische Anleitung zum kunstlosen, flüchtigen Schreiben giebt. Wie traurig ist es doch für einen Mann, der den größten Theil seines Lebens mit der Feder zu arbeiten hat, und meist so schreibt, daß man beim ersten

Anblick nicht weiß, ist es arabisch oder deutsch! Oder können nicht körnichte, lebendige Darstellung und schöne Schrift beisammen sein? Viele gebildete Geschäftsmänner heutiges Tages beweisen dieses. Ist es nöthig, daß der Gelehrte auch eine sogenannte gelehrte, d. i. kaum lesbare Hand schreibt? Unter andern widerlegt dieß Herder, von dem Göthe sagt: »daß er eine sehr reinliche Hand schrieb.« — Um dieß bestätigt zu finden, betrachte man nur das Fac simile von Herder, in »dessen Leben«, herausgegeben von Döring. Man sieht es gleich dem Nachstich an, daß die Urschrift — (das Bruchstück eines Zeugnisses über einen examinirten Jüngling) flüchtig entworfen worden ist, und doch — wie deutlich und kräftig! Ja, man kann sagen, die Charaktere sind für die damalige Zeit schön zu nennen. *)

Zwar vergißt man sehr leicht und bald über dem Geistigen das zufällige Aeußere. Welcher Gebildete zöge z. B. nicht einen rein stylisirten, gedankenvollen Brief — selbst mit orthographischen Mängeln — einem andern vor, der sich zwar durch Schönheit und Rechtschreibung auszeichnet, übrigens aber seelenlos ist? — Doch sei nicht das Eine ohne das Andere. Macht eine gut ausgearbeitete Rede, ein wohlgelungenes Gedicht nicht doppelten Genuß und Eindruck, wenn beide mit richtiger, schöner Deklamation vorgetragen werden? Und ist dieß nicht derselbe Fall, wenn wir einen mit Geist entworfenen, in allen Theilen sprachrichtigen Brief rc. lesen, der auch zugleich schön geschrieben ist? —

Mit Recht legen daher die gebildeten Frauen und die meisten Geschäftsmänner so viel Gewicht auf eine schöne Handschrift, und mancher junge Mann verdankte dieser allein sein Fortkommen in der Welt. Von allem diesem abgesehen, ist es nicht allein der Mühe werth, irgend eine Geschicklichkeit gründlich zu erlernen, um hierüber ein gültiges Urtheil

---

*) Läßt sich wohl aus den Schriftzügen die Denkungsart, überhaupt das Wesen eines Menschen entziffern? Viele behaupten es. Einsender ist nicht der Meinung. Welcher Scharfblick vermöchte z. B., in Herder's Fac simile Herdern zu erkennen? Daß meist der Flüchtige eine flüssige, der Ernste, Bedächtige eine größere, ungelenkere Hand schreibt, was will das im Ganzen sagen? Trifft auch nicht immer ein.

fällen zu können? *) Lernt man aus diesem Grunde nicht auch oft Musik, Zeichnen, Tanzen und dergl. Künste? Denn was man auch von dem bloßen Kenner-Ohre und -Auge (z. B. »der feinrichtenden Italiener« — wie Jean Paul sagt) sagen mag, so wird doch der tüchtige Ausüber der Kunst ganz anders sehen, hören und empfinden, als derjenige, der nur Kunstfreund und Theoretiker ist. Nur in so fern, als Jemand selber zu deklamiren versteht, ist er auch im Stande, einen deklamatorischen Vortrag zu würdigen. Ohne diese Eigenschaft es dennoch thun wollen, verräth große Selbsttäuschung. (Vielleicht über diese schöne Kunst ein anderes Mal.) Und wie will man scharf sehen und nachmachen lehren, was man selber nicht im Stande ist, hervorzubringen? — Aus diesem Grunde sind auch die besten Schreibmuster sehr schwache Hülfsmittel, wenn die Lehrperson nicht selber schön schreibt. Der übrigen Erfordernisse nicht zu gedenken. Anlage, einzelne Fälle, die das Gegentheil beweisen, entscheiden im Ganzen nichts.

Eine andere Frage: Wann ist der Schreibunterricht als beendet anzusehen? — Alsdann, wenn der Schüler fest ist. Fest ist er, wenn er zu jeder Zeit in den eingeübten Schriftformen mehrere Zeilen ohne alle Hülfslinien recht schön schreibt, Gleichheit, Deutlichkeit mit einiger Fertigkeit verbindet, und ein ästhetisches Urtheil über Schreibschriften fällen kann.

Wer es nicht so weit bringt, der fällt leicht zurück, so wie der Musikschüler für sich nicht weiter kommt, wenn er nicht auf dem Punkt gelangt ist, ein nicht gar leichtes, ihm unbekanntes Tonstück sogleich vom Blatte zu spielen. Oder ist das zu wenig? Und sollen die »schon im Schreiben geübtern Schüler« sich auch in »verzierten Ueberschriften,« überhaupt im Ausschmücken durch freies Handzeichnen üben? Wahrlich sie haben in unsern Zeiten viel wichtigere

---

*) Was soll man dazu sagen, daß die alte, schnörkelvolle, gothische Druckschrift wieder in Aufnahme gekommen ist? Viele Titel der Bücher, der öffentlichen Blätter ꝛc. bestehen aus so vertrackten knöchernen Formen, daß man manchmal seine wahre Noth hat, sie herauszuklauben. Warum zieht man unsere gewöhnliche, einfach schöne Druckschrift nicht vor? — Was die Mode nicht thut!

Dinge zu treiben. Etwas anders ist es, wenn sich ein Schüler berufsmäßig als Schreibmeister, Kanzellist rc. vorbilden wollte. Schüler, welche die deutsche und englische kleine und große Schrift schön schreiben lernen wollen, haben sicher ihre Hände voll damit; ist auch für's Leben genug. Wollen sie allenfalls die einfache Frakturschrift, Waarenzeichen rc. zwischendurch einüben, so wird dieß das Maximum sein, und keine Schwierigkeit absetzen. Was drüber ist, ist vom Uebel! *)

---

*) Die Schüler des H. van Scheven in Elberfeld überschreiten im Schönschreiben — fast das Mögliche. Die meisten 13- bis 14jährigen Schüler dieses Kalligraphen schreiben so, wie man auf Stein zu schreiben pflegt, also verkehrt, fast mit derselben Geläufigkeit, Sicherheit und Schönheit, als vorwärts. Wer es nicht gesehen hat, für den ist es in der That sehenswerth. A. D.

VII.

Ein Wort über die Beaufsichtigung der Schulen.

Ein Schulvorsteher hat auf zweierlei zu sehen: 1) daß Alles in der Schule geschehe; 2) daß Alles für die Schule geschehe — nämlich Alles, was den Zweck der Schule in Anspruch nimmt. Nun hat man in der neuesten Zeit angefangen, das Amt eines Schulaufsehers, Schulpflegers, Schulinspektors, oder wie er heißen mag, welches vorher in der Regel einem Manne anvertraut war, einem aus mehreren Personen bestehenden Collegium zu übertragen. Was früher von Einem erwartet wurde, soll nun von Mehreren oder Vielen geschehen. An der Spitze dieses Collegiums steht ein Vorsteher, Vorsitzer, Präses, der die Geschäfte leitet. Gewöhnlich ist ein solches Amt in der Hand des Bürgermeisters oder Oberbürgermeisters, oder des Pfarrers, letztres besonders da, wo die Schule des Ortes mehr der Kirche, als der Gemeinde angehört, oder wo die Bewohner des Ortes alle einer Confession angehören. Durch diese Einrichtung ist also das collegialische Princip an die Stelle des monarchischen getreten; nicht der Wille eines Einzelnen, sondern einer Mehrheit gilt, die sich nach der Stimmenmehrheit richten muß. Nach meiner Ueberzeugung muß ich diese Umänderung nicht für einen Fort-, sondern für einen Rückschritt in der Organisation des Schulwesens halten. Ich glaube Ursache zu der Meinung zu haben, daß nun die Schulen übler berathen sein werden, als früherhin. Ich will meine Meinung zu begründen suchen.

1) In einem Collegium, in welchem die Glieder einander nebengeordnet sind, und Einer, der Ordnung und Leitung des Geschäftsganges wegen, den Vorsitz führt (als Erster unter den Gleichen — primus inter pares), wird Alles, was geschehen soll, der Berathung unterworfen. Dieß bringt in den Geschäftsgang und die Entscheidung die Langsamkeit. Das ist nirgends gut.

2) Da das Collegium nicht jeden Tag, sondern nur in (oft langen) Zwischenräumen zusammentreten kann, so wird Manches, was der Berücksichtigung nicht unwerth ist, entweder vergessen, oder übersehen, und wenn es zur Sprache gebracht wird, so ist nicht selten der günstige Augenblick des Handels schon vorüber.

3) In der Regel leitet in einem Collegium einer die Meinung der übrigen. Gewöhnlich wird es derjenige sein, welcher sich vor den übrigen durch Sachkenntniß und Interesse für dieselbe auszeichnet. Entweder ist es der Dirigent des Collegs, oder nicht. Im ersten, günstigeren Fall wird er durch die Nothwendigkeit, die Collegen zur Berathung zu ziehen, wenigstens aufgehalten, nicht selten unangenehm belästigt und häufig ermüdet. Im andern Falle tritt aber fast nothwendig die Ermüdung ein. Auch wenn die anderen alle gleich mit ja bei der Hand sind, so muß jede Sache doch zur Sprache gebracht werden; die Zeit geht mit wenigstens unnützen Diskussionen verloren; oft wird auch das Gute, was ein anderer, als der Vorsitzer vorschlägt und will, durch diesen, weil er einmal den Vorsitz führt, paralysirt. Kurz, der Geschäftsgang ist weitläuftig und schwierig und ermüdet und lähmt in der Regel zuletzt alle, selbst solche, die Anfangs viel Eifer und Sinn für Schulangelegenheiten hatten.

4) Nimmt man hinzu, daß das Interesse der meisten Glieder der Schul-Collegien an Schulangelegenheiten klein ist und es eigentlich in der Regel des äußeren Sporns bedarf, um dasselbe in etwa rege zu erhalten, so begreift man leicht, daß ein erschwerter Geschäftsgang zuletzt alles in Stillstand und Stockung versetzen kann.

Ich kann mir daher von der Ernennung städtischer Schul-Commissionen und Schul-Collegien an der Stelle einzelner Männer, welchen die Leitung des Schulwesens anvertraut war, oder wenigstens anvertraut werden sollte, unmöglich

Heil für die Schule versprechen. Ein Mittelweg zwischen beiden wäre nach meinem Bedünken der ersten Einrichtung in jedem Falle vorzuziehen. Wo ein Schul-Collegium ernannt ist, da wähle dasselbe aus seinen Gliedern einzelne, welche von dem Collegium mit einzelnen Zweigen der Schulverwaltung beauftragt und im Namen des ganzen Collegiums zu handeln beauftragt werden. Es würde dadurch mehr Schnellkraft gewonnen werden. Man könnte z. B. ein dazu passendes Mitglied mit der Leitung einer einzelnen Schule, oder mit dem Innern derselben, ein anderes Mitglied mit den äußern (ökonomischen) Angelegenheiten beauftragen. Freilich greifen bei einer Anstalt äußere und innere Angelegenheiten in einander, und häufig ist ein Gegenstand theils äußerer, theils innerer Natur.

Dabei entstehen dann leicht Collisionen und Schwierigkeiten, und Lähmung und Paralysirung der Thätigkeit und des Strebens der Vorsteher ist davon die nothwendige Folge. Immer möchte es daher nach meiner Ansicht und Erfahrung gerathener sein, die Leitung sämmtlicher Angelegenheiten einer Schule e i n e m sachkundigen und für das Interesse der Schulen belebten Manne zu übertragen. Ich bin überhaupt überall, wo es auf wirkliches Handeln nach gegebenen Gesetzen ankommt — und die Schulen stehen ja unter bestimmter Gesetzgebung — für das monarchische Princip. Es geschieht sonst nicht, was die Gesetze vorschreiben. Einer erwartet das Handeln, besonders wo dasselbe mit natürlichen Schwierigkeiten und Verdrießlichkeiten zu kämpfen hat, von dem Andern, Einer schiebt es auf den Andern. Und es bleibt Alles beim Alten. Die Gesetze sind da, aber sie werden nicht ausgeführt. Nun ist es schlimmer, als wenn die Gesetze gar nicht vorhanden wären.

An wen soll man sich nun halten? Wen wegen der Nichtbefolgung der Gesetze für verantwortlich erklären? — Es geht nicht. Wir wollen ein Beispiel aus dem Leben nehmen. Unser für wahre Aufklärung, für Unterrichts- und Erziehungsangelegenheiten des Volks so hoch interessirter König hat in einer eignen Cabinetsordre befohlen, daß alle Kinder die nöthige Unterweisung und Beschulung empfangen sollen. Dem gemäß haben die königlichen Regierungen verordnet, daß alle Kinder zum Schulunterricht heranzuziehen sind. Es ist genau bestimmt worden, auf welche Weise selbst die Fabrikkinder und kleinen Viehhirten den unentbehrlichsten

Unterricht empfangen sollen. Lauter zweckmäßige, herrliche Maaßregeln. Aber nun gehe man, nachdem diese Gesetze anderthalb oder zwei Jahre bestehen, einmal durch die Schulen des Landes hindurch und sehe zu, in wie weit diesen Verordnungen, deren Heilsamkeit Niemand verkennen kann, nachgelebt wird, und — man wird sich davon überzeugen, ob die Ausführung überall den rechten Händen anvertraut ist. Denn die Ausführung ist an den meisten Orten entweder noch gar nicht versucht, oder nicht durchgeführt worden. Was helfen nun die herrlichen Verordnungen? Wo, wie im Landkreise Solingen, ein für das Wohl seines Kreises, folglich auch für die Unterweisung des Volks, erglühter Landrath wirkt, da geht es gut, und da ist, dadurch, daß es geht, der Beweis geliefert worden, daß es gehen kann, was man an andern Orten geläugnet hat, so wie an manchen Orten die Lehrer dadurch, daß sie leben — wie jener Hartherzige behauptete — beweisen, daß sie von ihrem Gehalte leben können.

Wo aber die Ausführung jener wichtigen Verordnungen den Händen einer Mehrheit von Männern anvertraut worden ist, da ist entweder wenig, oder nichts geschehen. Wo sind die Männer, welche Eifer, Muth und Aufopferungsfähigkeit genug besitzen, um alle die kleinen und deßwegen schon so schwer zu besiegenden Hindernisse zu beseitigen geeignet sind? Dieselben sind sehr selten, aber es giebt ihrer noch. Und diese lähme man daher ja nicht durch Schwerfälligkeit der Geschäftsführung und weitläuftige, nichts erhellende und zu nichts führende Berathungen. Während der Zeit, daß man sich zum Besuch der Sitzung des Schulvorstandes rüstet und daselbst bis zum erfolgten Zusammentritt Aller zu warten hat, ist von einem thätigen Manne schon manches Heilsame für die Schule angeordnet und ausgeführt. Natürlich muß man einem solchen Manne nicht nur den Befehl, sondern auch die Macht zur Ausführung der Befehle anvertrauen. Dann kann man ihn dafür verantwortlich erklären, wenn nicht geschieht, was geschehen soll, und ihn antasten und belangen, wenn es nöthig ist. Publikum und Obrigkeit wissen dann, an wen sie sich zu halten haben. Ohne Macht giebt es keine Verantwortlichkeit, und ohne diese fehlt in der Regel die Thätigkeit. Es ist etwas Schönes und Herrliches um die Begeisterung. Aber man soll im Allgemeinen nicht auf sie rechnen. Auch schließt die feste

8*

Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit sie noch gar nicht aus. Man überlasse daher die Ausführung heilsamer Maaßregeln nicht dem möglichen guten Willen Einzelner, sondern nehme sie in feste Verpflichtung und Verantwortung. — Aber — hat man gesagt — wenn ein Einzelner mit der Verpflichtung zur Ausführung die Macht zur Ausführung übertragen erhält, so ist die Möglichkeit gegeben, daß Gewaltstreiche geschehen und der Einzelne seine Macht überschreitet, da das Gesetz unmöglich alle Fälle vorgesehen haben kann. Freilich kann der einzelne Mensch, weil er Mensch ist, zu viel, vielleicht auch hier und da das Verkehrte thun, aber das ist in allen Verhältnissen, wo Menschen thätig sind, nicht anders.

Soll darum, weil einmal zu weit gegangen werden, oder Verkehrtes geschehen kann, nichts geschehen? Nach meiner Meinung ist es weit besser, die Möglichkeit zu gestatten, daß einmal das Verkehrte geschehe, als daß nichts geschehe.

Wie ich daher auch die Sache betrachten mag, ich sehe nur, was die Leitung der Schulen von einer unmittelbar vorgesetzten Behörde betrifft, darin das Heil, daß die Ausführung der zum Besten der Schulen gegebenen Verordnungen überall in die Hände eines Mannes gelegt werde.

Dieses setzt freilich voraus, daß derselbe ein Kenner und Verehrer der Sache sei, für welche er angestellt ist. Eine in Schulangelegenheiten unerlaßliche Bedingung, weil es darin weniger auf äußere, als auf innere Leistungen, die sich keinem Rechenexempel unterwerfen lassen, ankommt.

Man suche daher, unabhängig von einem Stande, in jedem Orte denjenigen Mann zum Schulaufseher heraus, welcher am meisten durch Interesse und Liebe an die Schule gefesselt ist. Diese Liebe pflegt nicht ohne Sachkenntniß zu entstehen. Dann und nur dann ist das Schulwesen eines Ortes gut berathen, wie z. B. das Armenschulwesen in Bonn, dem der weltliche Stadtrath Angelbis vorsteht, und dasselbe mit Liebe, mit Sachkenntniß, mit wahrer Aufopferungsfähigkeit und mit dem besten Erfolge leitet.

VIII.

Wunsch, den Klein-Kinder-Unterricht betreffend.

Da nach dem allerhöchsten Befehl Sr. Majestät des Königes in allen Provinzen Preußens die Kinder vom vollendeten 5ten Jahre an die öffentlichen Schulen besuchen müssen, so entsteht daraus für die Lehrer die wichtige und schwere Aufgabe, darauf zu sinnen, die passendsten Unterrichtsgegenstände für solche kleine Kinder zu finden und die gefundenen dem kleinen kindlichen Geiste gemäß zu behandeln.

Nach meiner Ansicht kommt es bei dem fünfjährigen Kinde am meisten darauf an, die Aufmerksamkeit desselben zu fesseln, es zum Verstehen und Sprechen des Hochdeutschen, überhaupt zum Sprechen anzuleiten, es in nützlichen (mechanischen) Handfertigkeiten fleißig zu üben und durch den ganzen Unterricht belebend und reizend auf das Kind einzuwirken.

Wenn es wahr ist, daß es der durchaus geschickten Lehrer überhaupt nicht viele giebt, so ist es eben so wahr, daß es der geschickten Klein-Kinder-Lehrer verhältnißmäßig noch weit weniger giebt. Zum Lehrer ganz oder zum Theil erwachsener Menschen kann man sich bilden; der Klein-Kinder-Lehrer wird geboren. Aber freilich kann der bildsame Mensch auch in diesem Stücke viel thun. Es erwächst daher jetzt für die Seminarien die besonders wichtige Aufgabe, ihre Zöglinge früh zum Unterrichte ganz kleiner Kinder anzuleiten. Dieser stellt dem Lehrer überhaupt die schwerste pädagogische Aufgabe. Denn je jünger und unreifer der Mensch ist, desto schwerer ist die Aufgabe seiner Bildung. Wer gründliche Kenntniß seines Faches besitzt und sprechen kann,

kann Studenten unterrichten und predigen. Aber zum Kinderlehrer gehört mehr. Dieses ist ein Grund, warum viele gebildete Männer die Lösung dieser Aufgabe gar nicht versuchen, sondern vielmehr nicht nur die ganz kleinen Kinder, sondern auch die 12- und 14jährigen Knaben und Mädchen wie Papageien behandeln. Sie sprechen ihnen die Sache so lange vor, bis sie dieselbe können, oder, da dieses mühsam wäre, so reichen sie ihnen die Masse in einem Buche und lassen dieselbe auswendig lernen und auswendig hersagen. Dieses Wort bezeichnet die Operation und die Wirkung vortrefflich. Denn es bleibt bei den Kindern wirklich Alles auswendig; Nichts dringt von solchem Papageienthum in das Inwendige. — Das soll sich nun vor allen Dingen der Klein-Kinder-Lehrer merken. Dieser soll die kleinen Menschen gleich als kleine Geister behandeln und sie so lehren, wie junge Menschen gelehrt, nicht, wie junge Staare abgerichtet werden.

Ich wünsche, daß geübte Lehrer solche Uebungen mittheilen, wie sie mit kleinen Klindern vorzunehmen sind, zur Anbahnung eines vollständigen Leitfadens für den ersten Kindesunterricht, damit derselbe aufhöre, eine Kindesqual zu sein, und um dem jetzigen dringenden Bedürfniß vieler Schulen und Lehrer zu entsprechen.

IX.

Die Nothwendigkeit, die Kinder zur Besinnung und zur Einkehr in sich zu gewöhnen.

Ob nicht folgende Behauptungen strenge, allgemein gültige Wahrheit enthalten?! —

Wer nicht mit sich selbst umgeht, nicht in stillen Stunden mit sich selbst in lauterer Sprache redet, nicht Umgang pflegt mit seinem Geist und seinem Gewissen, nicht voll klarer und ruhiger Besinnung die Grundsätze seines Handelns, die Quelle seiner Gesinnungen prüft und läutert: der geht auch mit Gott nicht um, dem ist die Unterhaltung mit Gott nicht Herzensbedürfniß, dem ist die Gewissenhaftigkeit ein unbekanntes Ding, dem fehlt derjenige Grad der ruhigsten Besonnenheit, ohne welchen der eigentliche Mensch in der Regel im Dienste der Welt und schnöden Selbstsucht untergeht. Sehr viele Menschen leben in dem Gewirre der Geschäfte und äußeren Beziehungen fast ein rein äußeres, abgeglättetes und abgeflachtes, raffinirtes Leben; die Geschäfte und Verhältnisse, die Leidenschaften und Begierden, die Gewohnheit und Geistesträgheit lassen sie nie zur Besinnung kommen. Sie führen eigentlich ein Leben ohne rechte, klare, tiefe Besinnung. Ich meine hier das Besinnen des Geistes über sich selbst, über seinen ewigen Beruf, über seinen Zustand in Betreff der Tugendgesinnung und Gottähnlichkeit. Sehr vielen Menschen scheint diese Art des innern Besinnens und ein in solcher Weise ernst besonnenes Leben fremd zu bleiben. Es sind in der Regel verlorne Menschen, die der Strom der äußeren Verhältnisse

und die Fluth der inneren Leidenschaften mit sich dahin führt. Dem Reiche der geistigen Welt, wo die sinnige Betrachtung, ein gottvertrauendes Selbstbewußtsein herrscht und wo der Geist des Christenthums das Scepter führt, gehören sie nicht an. —

Sind diese Behauptungen wahr, und fragen wir nach der Quelle dieses augenfälligen Verderbens, so tritt uns eben die Besinnungslosigkeit als eine Hauptquelle desselben entgegen. Diese Menschen besinnen sich nie recht; sie leben in ewiger Zerstreuung; sie finden nie Zeit, Fragen an sich selbst zu richten, oder sie haben nicht Stetigkeit genug, dieselben zu beantworten. Da heißt es in der Regel: Morgen, morgen — dann, wenn das und das geschieht, und so weiter, wie die Ausreden des erfindungsreichen Verstandes heißen. Wenn es nur einmal gelänge, solche Leute, die oft nur in großem Irrthum über ihren Zustand und den Zweck des Daseins befangen sind, zum Stehen zu bringen, zum Zwiegespräch mit ihrem Gewissen, in dem klaren Bewußtsein der Allgegenwart und Heiligkeit Gottes: so wäre schon viel gewonnen. Denn es fehlt ihnen wirklich an der klaren geistigen Besinnung. Es ist dieß nach meiner Ansicht eine unendlich wichtige Eigenschaft (ohne welche der mit Leidenschaften ausgerüstete Mensch nicht thut, was recht ist, nicht ist, was gut ist, und nicht wird, was Gott gefällt) — die rechte, klare, einsichtsvolle Besinnung des Menschen über sich selbst.

Ich rede hier von dieser wichtigen Eigenschaft des innern Menschen, weil ich sie für eine Bedingung des gottseligen Lebens halte, und weil ich glaube, daß dem Kinde diese Eigenschaft in der Schule angeeignet werden muß. In der Schule. Woher sonst soll sie dem heranwachsenden Menschen kommen? — Von den Eltern? Allerdings, aber man findet dieß nur in einzelnen, leider seltenen Fällen. Denn die Mehrzahl der Eltern kennt eben selbst die rechte Besinnung nicht. Die Vielfachheit der Geschäfte und oft auch der Drang und Druck des Lebens lassen nicht dazu kommen. — Also in der Schule, nämlich in der durch Zucht, Ordnung und Gesetz geregelten Schule, durch den freundlich ernsten, gewissenhaften, durch den Geist des Christenthums geläuterten, besonnenen Lehrer, welcher die Erziehung seiner Schüler zum tugendhaften, besonnenen, christlichen Leben anstrebt. Das

ist eins der großen Aufgaben des erziehenden Lehrers: die Schüler zur wahren Besinnung zu führen.

Manche Schule ist dazu gar nicht geeignet und löset diese Aufgabe nicht, kennt sie vielleicht auch nicht. Da ist ja in vielen Schulen ein so wildes äußeres Treiben, Gelärme und Geklapper mit Rechentafeln und Schieferstiften, mit Holzschuhen und Mäulern; da herrscht in andern eine wild unruhige Thätigkeit mit Buchstabenmaschinen und Ziffern; da rennt und schreiet mancher Lehrer selbst so unruhig wild unter die wilde Menge, daß weder an ruhige Besonnenheit des Lehrers, noch der Schüler jemals zu denken ist. Wild rennt ja an manchen Orten die Jugend bei dem Glockenschlag in die Schule, und wild strömt sie mit dem letzten Glockenschlage wieder heraus. Stehe still, unruhiger, redlich meinender Lehrer, und besinne dich selbst, ob es also recht und gut sei? Frage dich, welche Wirkungen solcher unruhige Zustand deiner Klasse hervorbringen muß? Berathe selbst mit ruhiger Besonnenheit die wichtigsten Angelegenheiten deiner Schüler! Von dir muß die Besonnenheit ausgehen; durch deine Besonnenheit muß der Schüler Besonnenheit lernen; durch dich muß er sich besinnen lernen. Der junge Mensch lebt in der Befangenheit der äußern Welt. Seine Lebendigkeit und Bewegungslust treiben seine Kraft nach außen. Du sollst sein Auge nach innen richten. Von selbst nimmt er nicht Rath mit seinem Gewissen; von selbst spricht er wohl mit Steckenpferd und Puppen, mit Blumen und Thieren, aber nicht mit seiner eigenen Seele. Du, Erzieher, sollst die Stelle seines Gewissens vertreten; du sollst die Sprüche des Gewissens an ihn richten; vor dir, dem Hochstehenden, Vertrauenswerthen, Wahrhaftigen soll er wandeln, wie der Geprüfte und Geläuterte vor seinem Gewissen. Du sollst vor deiner Jugend in Treue und Unschuld dastehen; du sollst durch Worte und Haltung sie gewöhnen, die geistige Selbstbesinnung zu lernen. Das aber gelingt nicht in unruhigem, wildem Treiben; das gelingt nur in stiller Zucht, in Respect und Sitte. Tritt im Geiste mit mir in die Mädchenschule jenes besonnenen Mannes in jenem gewerbreichen, unruhig bewegten Thale; wir treten in eine Kinderkirche. Unser Herz schlägt bei dem Eintritt, und wir selbst werden stille. Der Lehrer übersieht mit ruhigem, freundlichem Blicke, worin das Gefühl des Dankes gegen Gott und der Wille, den neuen Tag in dem Gedanken

zu ihn, den Heiligen, Gütigen, Gnädigen, nützlich und heilbringend zu benutzen, zu lesen ist, die eben still eingetretenen Mädchen, deren Auge an dem Blicke des treuen Lehrers hängt. Wahrhaftig, ich wüßte nicht, was ergreifender, herrlicher auf Erden wäre, als solche Erscheinung. Hier ist Gottesdienst, hier ist Kirche, hier ist die Schule eine Schule edler Menschheit. — Die Mädchen erheben sich, man hörte es nicht.

Der Lehrer betet in einfältigen Worten, die gefühlten Dank für neue Wohlthaten aussprechen. Als die größte wird das köstliche Geschenk der Religion durch Jesum Christum und die neue Gelegenheit, in liebender Gemeinschaft zu gegenseitiger Veredlung zu wirken, gepriesen. Die Kinder schließen mit sanftem Gesange. Nun beginnt der Religionsunterricht, die Belehrung über Pflicht, Bestimmung und Glauben, in gleich ruhiger, fester Haltung, in edler, stiller Einfachheit und in ungekünstelter Rede. Kein Kind wendet den Blick von diesem Manne, keine schiefe Bewegung des Körpers, keine Spielerei mit Händen und Füßen, keine Störung. Der Religionsunterricht ist zu Ende. Nun werde, meinst du, das unruhige Treiben beginnen. Du irrst, und, wenn du anwesend bist, du irrst mit Verwunderung und Freude. Es herrscht die gleiche Ruhe und Stille, die gleiche innere Lebendigkeit und Ergriffenheit von beiden Seiten, der gleiche Geist, die gleiche Besonnenheit in dem Rechen- und jedem andern Unterrichte, wie in dem Religionsunterrichte. Du wolltest eine halbe Stunde in der Schule verweilen; du bleibst bis an's Ende; du kannst nicht weg. Wie du dich ergriffen fühltest durch Frage und Antwort in dem Unterrichte über Glauben und Hoffen, also stehst du verwundert da über die Gewandtheit in der Behandlung der Zahl, über die Reinheit und Schönheit der Schreibhefte, über die Fertigkeit im Lesen und Singen, wie über Alles, am meisten aber über die Einheit des Tones und Geistes in Allem. Das, Freund! ist die Wirkung des religiösen Gemüthes des Lehrers; das ist Folge seiner Gewissenhaftigkeit und Besonnenheit. Durch sie werden die Kinder religiös, gewissenhaft und besonnen; durch sie lernen sie mit einem edlen Freunde, den sie Lehrer nennen und den sie achten und lieben wie einen Vater, umgehen, durch ihn mit ihrem Gewissen reden und die große Kunst der inneren Besonnenheit.

Im Leben zeigen sich die Früchte des stillen gottgefälligen Wirkens dieses Mannes. Die weibliche Jugend zeichnet sich aus durch die unausbleiblichen Früchte solcher Schulerziehung. Du fragst, wo diese Schule zu finden sei? Frage nicht! Sie ist zwar, aber deine Aufgabe ist es, zu machen, daß man in gleichem Sinne nach deiner Schule frage. Dann ist auch deine Schule ein Ort, wo man lernt, mit sich selbst umzugehen, in stillen Stunden in Lauterkeit mit sich selbst zu reden, Umgang zu pflegen mit seinem Geiste und seinem Gewissen, mit klarer Besonnenheit die Grundsätze des Handelns zu prüfen, die Quelle, aus welcher reine Gesinnungen fließen, zu läutern, und Freude zu haben an dem heiligenden Umgange mit dem, der allheilig ist.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Zweiten Bandes drittes Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

1. »Alle Menschenerziehung ist nur in dem Staate und für den Staat, nur in Gemeinschaft möglich.«

Graser in der Elementarschule für's Leben.

2. Die Wahrheit muß ausgesprochen werden; denn der bekannte Spruch »die Wahrheit erzeugt Haß« darf dem Freunde der Jugenderziehung in Hinsicht auf einen so wichtigen Gegenstand den Mund nicht sperren; sondern der Spruch »liebe mehr die Sache, als die Person« muß sein Gesetz sein.

Derselbe.

3. Es giebt ehrgeizige Pädagogen, welche dem Lehrerstande in der eigennützigen Absicht schmeicheln, sich Leser zu verschaffen und einige Geltung zu gewinnen. Diese tragen zur Vermehrung der unbehaglichen Stellung des jetzigen Lehrstandes bei. Sie sind die falschen Freunde desselben. Ihnen müssen Männer entgegentreten, welche ohne Furcht vor Tadel die Verkehrtheiten der Schule und der Lehrer offen schildern, und die Mittel zur Abstellung angeben. Anfangs werden Manche darüber zürnen; zuletzt aber werden alle redlich denkenden Lehrer ihnen die scharfe Rede Dank wissen.

Allg. Schulzeitung.

I.

Ueber öffentliches Leben und Gemeinschaft.*)

»Staatswissenschaft ist dem Nationalerzieher eben so unentbehrlich, als Religionswissenschaft dem Menschenerzieher.« Graser.

Welches die wahren Zwecke des Staates seien und ob überhaupt nur bei der bürgerlichen Gesellschaft von einem Zwecke die Rede sein könne? Darüber sind die Meinungen der Gelehrten verschieden; wie denn überhaupt, sobald es allgemeinen Ansichten, Zweckbegriffen oder Principien einer Sache gilt, die außer dem Verkehr des täglichen Lebens liegt, sich die Meinungen der selbstdenkenden Menschen wunderbar durchkreuzen. Es ist nun einmal das Loos des menschlichen Verstandes, — so zeigt es wenigstens die Geschichte der Wissenschaften bis auf den heutigen Tag — daß er sich in seinen höchsten Zweckbegriffen und Principien zu keiner in sich unumstößlich gewissen, alle, zu allen Zeiten gleichstark befriedigenden, Ansicht erheben kann, die, wie etwa in der Mathematik, einen jeden der redlich Forschenden mit gleicher,

*) Für den gebildeten, oder nach Bildung strebenden Mann bedarf es wegen der Aufnahme dieses Aufsatzes in dieser pädag. Zeitschrift keines rechtfertigenden Wortes. Außerdem dürfte ich nur theils auf den ersten Aufsatz des ersten Heftes I. Bd. der Rh. Bl. aufmerksam machen, theils die richtige Ansicht griechischer Denker (des Aristoteles z. B.), daß die Erziehungswissenschaft ein Theil der Staatswissenschaft oder der Politik sei, in Erinnerung bringen. Der Erzieher soll für's Leben erziehen. Die Form des Lebens in der Gemeinschaft ist der Staat. Darum darf dem Erzieher eine klare Ansicht von den wahren Zwecken des Staats nicht abgehen. A. D.

zwingender Gewalt zu derselben Anerkennung und demselben Ausspruche nöthigte; obgleich einem jeden klar ist, daß es in einer und derselben Sache eben so wenig zwei Wahrheiten geben könne, als im menschlichen Geiste zwei Vernünfte neben einander wohnen können, so wenig als es eine Pluralität des Bewußtseins giebt, oder die Gegenstände dieses Bewußtseins auf mehr als auf ein Ich bezogen werden können. Wo wollten wir auch mit noch einem andern hin, wenn so zu fragen erlaubt ist? — So sind die Philosophen über den Begriff der Wahrheit und den Urgrund der Dinge, die Naturforscher über den Begriff der Kraft und der Bildung der Keime, die Geschichtschreiber über das oberste Princip des Völkerlebens nichts weniger als übereinstimmend und einig unter einander. So fragt man unter den Aerzten vergeblich nach einem Principe des organischen Lebens und der Verbindung des Geistes mit dem Leibe, die Juristen geben einen unbefriedigenden Begriff von Recht und Gesetz, und endlos ist der Streit unter den theologischen Secten. Ist's da nun wohl befremdend, daß auch die Meinungen der Staatsgelehrten über den Begriff und Zweck des Staates von einander abweichen, oder gehört nicht vielmehr eine Uebereinstimmung in diesen Dingen noch zur Zeit zu den größten Wundern?

Von denen, welche meinen, daß es für den Staat bestimmte Zwecke gebe, nehmen einige das Rechtsgesetz und die äußere Sicherheit für einen solchen, andere die allgemeine Wohlfahrt und Glückseligkeit, ein dritter die Bevölkerung, ein vierter den Ackerbau, ein fünfter Aufklärung und Sittlichkeit, ein sechster die Humanität und die Würde des Menschen, ein siebenter, das Individuum zur Gattung auszudehnen, ein achter Sicherheit, Wohlstand und Bildung. Eine der neuesten Formeln zur Erklärung des Zwecks der Staaten ist dahin angegeben: er bestehe in nichts anderem als in der gesicherten Möglichkeit der vollen Auslebung aller menschlichen Kräfte. Wo nun die Fülle und Allheit ist, da kann es freilich am Einzelnen nicht fehlen; nur Schade, daß es hier gerade auf dieses besondere Bewußtsein des Einzelnen ankommt, indem ja des Menschen trennender Verstand auch in seiner Zusammensetzung wieder an das früher getrennte Einzelne gebunden ist, und somit wissenschaftliche Einsicht in die Natur eines Dinges nicht anders erhalten werden kann, als durch Angabe dieses Einzelnen. Eins ist der

Meinung, daß mit bloßen Definitionen in Sachen der Politik nichts erreicht werden kann, wenn man sich nicht zuvor über das Wesen der Volksverfassung überhaupt orientirt und von da aus sich über das Verhältniß der Regierung und deren Zwecke eine gemeinschaftliche Ansicht bildet. Denn die Natur der Staatsverfassung ist gegründet in den Formen des geselligen Lebens und in dem Verhältnisse der Regierung zu diesen Formen. Wir müssen uns also vor allen Dingen über das Wesen dieser geselligen Formen zu verständigen suchen.

Werfen wir nun im Allgemeinen einen Blick in die Geschichte, so finden wir die Verbindungen der Menschen, auf die der Name Staat passend ist, nach verschiedenen Zwecken geordnet, je nachdem wir Hirtenvölker, oder Jägervölker betrachten, ackerbauende oder gewerbtreibende. Die weitere Verfolgung der Besonderheit dieser Völker in Gedanken verwirrt jedoch leicht den forschenden Blick, indem er entweder zu weit ausschweift und sich so das Ziel verrückt, oder, was nur einzelnen zukommt, für allgemein gültig hält. Theils um eine solche Verwechselung zu verhüten, auf der andern Seite aber auch uns nicht in Allgemeinheiten zu verlieren, wollen wir für unsere Untersuchungen ein Volk voraussetzen, das nicht nur zu fester Ansiedlung auf eigenem Grund und Boden gediehen ist, zu Ackerbau, Viehzucht und Gewerben, sondern dabei auch zu einem eigenen Gelehrtenstand und zu eigener Literatur für Wissenschaft und Kunst. Wir wollen ferner voraussetzen, daß dieses Volk ein mit eigenem Geiste sich fortbildendes, ein fleißiges, rechtliches und tapferes Volk sei; denn ohne Aufklärung, Arbeitsamkeit und Tapferkeit ist kein gesundes Volksleben möglich, und nur von diesem und für dieses wollen wir die Zwecke des Staates zu erforschen suchen.

Suchen wir nun aber in diesen die allgemeinsten mit einander in Wechselwirkung begriffenen Kräfte, so finden wir sie in dem Verhältnisse, wie die durch Gewohnheit und Herkommen gewonnenen Lebensordnungen gegenüberstehen dem selbstthätigen, seiner selbst Meister werdenden, verständigen Geiste. Gewohnheit und Herkommen haben hier bestimmte gesellige Lebensordnungen als eingewöhnte Formen gebracht, und in diese tritt der bildende fortgestaltende verständige Geist der Menschen, gleichsam schaffend die Menschengeschichte. Wie für das Leben des einzelnen die verstän-

Digitized by Google

dige Kraft des Willens, nach allgemeinen Ansichten, ordnend eingreift in Vorstellungen, Lustgefühle, Neigungen, Begierden und Gewöhnungen, diese seinen Zwecken unterwirft, so muß auch der Thätigkeit der Regierung allererst das wirkliche Leben eines Volkes, wie es sich in jenen Formen bewegt, hingegeben sein, bevor sie anordnend und gesetzgebend in dasselbe hineingreifen kann, um es dem erhabenen Ziele der Menschheit entgegen zu führen.

Daß dem so sei, ergiebt sich dem Beobachter leicht aus allen Elementen des Volkslebens. Das erste von der Natur selbst den Menschen Gegebene ist der Besitz von Grund und Boden. Von diesem nimmt der Fleiß des Menschen seine Nahrungsmittel, deren Ueberfluß er gegen andere Dinge vertauscht, oder die er als Waare gegen Geld verkauft. Ueber diesen bloßen Besitz von Grund und Boden, Waarenvorräthen und Geld erheben sich nun zunächst die Formen, welche der Geist dem Besitze aufgedrückt hat, sodann auch die Formen, welche die Gewohnheit dem geistigen Leben selber gewonnen hat. Zu jenen gehören z. B. Gebäude, Maschinen aller Art, Straßen und Cultur des Landes; zu diesen dagegen gehören alle Kunstfertigkeiten und Thätigkeiten der Gewerbe, hinauf bis zu Wissenschaft, Kunstsinn, Sprache, Sitten und Gesetzen. Diese einem Volksleben eingewöhnten Formen mit seinen Anordnungen fürs Familienleben und der Unterschied der Stände sind nun gleichsam die Angeln, in welchen das bürgerliche Leben hängt; das in diesen Formen sich bewegende und fortspielende Leben giebt den Gehalt und den zu bildenden Stoff, der von der höchsten öffentlichen Macht im Staate, der Regierung, als der eigentlichen Kraft des selbstthätigen Geistes im Volke, verständig aufgefaßt und mit Umsicht und Besonnenheit den wahren Zwecken des Völkerlebens entgegengeführt werden soll.

Unter den Formen, welche die Gewohnheit dem geistigen Leben gewonnen hat, tritt aber als die geistigste hervor die öffentliche Meinung, als das herkömmliche Urtheil über Religion, Sittlichkeit und Kraft. Durch diese vom Herkommen sanktionirte öffentliche Meinung bestehen eigentlich die positiven Religionen, die Sitten und Gebräuche, die positiven Gesetze und Regierungen. Auf sie und durch sie muß gewirkt werden bei allem, was wahrhaft in das Leben der Völker eingreifen soll. Es ist aber der Gemeingeist, in

welchem allein das selbstthätige gesunde Leben der Gesellschaft gefunden wird, nichts anderes, als die recht lebendige und kräftige öffentliche Meinung. Die ersten bildenden Kräfte, welche in der Wechselwirkung des geistigen Völkerlebens im Staate gegen einander stehen, und zur Beurtheilung der Zweckmäßigkeit einer bestimmten Verfassung gegen einander abgewogen werden müssen, sind also dieser Gemeingeist als gesellige Form (sie allein erzeugt allererst die Volkseinheit und Persönlichkeit) und die Macht und der Wille der Regierung.

Für die nähere Bestimmung des Begriffs vom Staate erhalten wir nun im Allgemeinen die Antwort: der Staat ist die größte gesellige Vereinigung unter den Menschen, welche einem besondern leitenden Willen, nämlich dem der Regierung, unterworfen ist. Er ist also keine Maschine, welche etwas außer ihr Liegendem, etwa einem fremden Volke, dienen sollte, oder welche einigen oder einem, als ihrem Herrn, zum beliebigen Gebrauche vorgerichtet wäre, sondern er ist ein für alle Perioden des Lebens auf bleibende Bedürfnisse der menschlichen Natur und deren Vervollkommnung berechneter Verein von Menschen, welche zusammen ein einziges, fortdauerndes, lebendiges, aus sich selbst sich immer erneuerndes Ganzes ausmachen, das in jedem seiner Zustände an die Vergangenheit sich anschließt und auf die Nachwelt fortwirkt. Der Charakter dieser, als Volk zu einem Staate vereinigten, Gesellschaft von Menschen ist die Unterthanschaft unter gemeinschaftlichem Gesetze. Somit sind die beiden der Staatsgesellschaft eigenthümlichen Hauptmerkmale Gesetze und Regierung. Sie bestimmen dem Staate allererst seine Form, durch welche er seine Zwecke erreichen kann.

Durch diese Angabe glaubt der Eins. mit dem Leser auf dem Standpunkt angelangt zu sein, von wo aus sich die Zwecke des Staates im Verhältnisse zur Regierung mit Sicherheit bestimmen lassen. Zunächst nämlich muß alles, was dem geistigen Menschenleben überhaupt als Zweck gilt, auch Zweck des Staates sein; denn dieser kann ja nichts anderes wollen, als was alle in ihm lebenden und ihn bildende Individuen wollen (wobei jedoch nicht die Rede davon ist, was einzelne, mehrere oder alle wirklich und in der That wollen, sondern was sie ihrer vernünftigen Natur nach wollen sollen). Wenn es außer diesen überhaupt noch vernünftige

Zwecke für den Staat geben sollte, die nicht unmittelbar aus der allgemein menschlichen Natur folgen, so könnten diese nur von der der Staatsgesellschaft, als solcher, eigenthümlichen Form herrühren.

Welches sind nun erstens die wahren Zwecke des geistigen Menschenlebens? Und welche besonderen Zwecke werden zweitens dem Staate durch die ihm eigene Form von Gesetz und Regierung bestimmt? Die Beantwortung dieser Fragen muß zugleich die Lösung enthalten der uns hier vorgesteckten Aufgabe.

Die wahren Zwecke des geistigen Menschenlebens sind keine anderen, als Wohlbefinden, Geistesbildung und sittliche Kraft. Denn zu allernächst muß sich der Mensch eine günstige äußere Lage in der Natur zu verschaffen suchen, durch welche er der äußern Noth überhoben, und sein Wohlstand begründet wird. Er soll aber dann auch auf das höhere, auf den innern geistigen Werth seines Lebens selbst bedacht sein; somit wird ihm der zweite höhere Zweck der Geistesbildung. Unter den Dingen der Geistesbildung erscheint aber als das Höchste die Entwickelung der moralischen Anlagen im Menschen. Wir erheben daher über die andern Zwecke der Geistesbildung für Einsicht, Geschmack und Geschicklichkeit noch das Höchste — das Werk der Ehre und Gerechtigkeit.

So erhalten wir als die eigentlich wahren Zwecke des öffentlichen Lebens im Staate 1) die Sorge für den Wohlstand des Volkes; 2) die Sorge für die Geistesbildung nach den Anforderungen von Wissenschaft, Kunst und Religion; 3) die Sorge für den sittlichen Charakter und die Gerechtigkeit. Alle diese Dinge müssen aber in einem gut verwalteten Staate, wie sich von selbst versteht, nicht nach einander, sondern mit und neben einander erstrebt werden, aber das in einer jeden Lage und zu einer jeden Zeit schlechthin Unerläßliche, das, welches nicht wie der Wohlstand abhängig ist vom Bedürfniß, auch nicht wie die Wissenschaft oder die Kunst eine Sache beliebiger Wahl oder des Geschmacks ist, sondern welches von der Vernunft selber, ihrem tiefsten innern Wesen nach (wie man sich ausdrückt a priori) gefordert wird, ist die Sorge für die öffentliche Gerechtigkeit.

Alle diese hier aufgeführten Zwecke sind aber für die Gesellschaft der Menschen nur erreichbar im Staate und durch den Staat. Die Existenz des Staates ist folglich die

allererste Bedingung, somit Entfernung alles dessen, was seine Selbstständigkeit angreift, oder das Beisammensein der einzelnen Individuen unmöglich macht, stört oder hemmt, der allernächste Zweck; es muß also der Staat vor allem auf seine Selbsterhaltung bedacht sein, als die nothwendige Bedingung zur Erreichung seiner höheren Zwecke. In dieser Sorge für die Selbsterhaltung (gleichsam als dem Leibe, ohne dessen Gesundheit das geistige Leben zu keiner Kraft gedeihen kann) sind aber wiederum zwei Anforderungen enthalten: einmal Ordnung und Sicherheit im Innern des Staates, und sodann, bei dem Bestehen mehrerer Staaten neben einander, Behauptung der Selbstständigkeit nach außen, in der Sorge, zu jeder Zeit einem jedweden Angriff von außen gewachsen sein. Es muß nämlich dem Staate die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit gesichert werden, damit unser Volk sich selbst lebe in eigener Freiheit, und nicht der Sklave eines andern sei, damit es seines Rechts froh werde im Genuß der Früchte seiner Arbeit und der Blüthen eigener Geistesbildung. Dem selbstständigen Staate muß aber auch eine feste, gesellige Ordnung des Lebens, in der bürgerlichen Rechtsordnung, gesichert werden, damit die Arbeit der Einzelnen gedeihen könne zu einer glücklichen Vereinigung des ganzen bürgerlichen Lebens und auch das Familienleben, diese eigentliche Pflanzschule der Sittlichkeit, sich des rechten Schutzes erfreue.

Er sollte aber diese Sorge für die Selbstständigkeit und rechte Gegenwehr nach außen, so wie die Sorge für den Schutz und die Sicherheit im Innern, eigentlich nur dienen, um aus der Gesammtthätigkeit des bürgerlichen Lebens jene wahren Zwecke des Menschenlebens hervorgehen zu lassen, in Wohlstand, Geistesbildung und Gerechtigkeit. Denn die höchste und allgemeinste Aufgabe alles menschlichen Lebens besteht darin: »daß das reine Gesetz des Geistes geltend gemacht werde im geselligen Verkehr.«

Dieß sind nun die obersten Zwecke des Staates, wie sie theils aus der allgemeinen Natur des Menschenlebens, theils aus dem Wesen des Staates selber folgen. Diese Zwecke sind keine andern, als die des öffentlichen Lebens eines Volkes überhaupt, und enthalten nur eine bestimmte und nähere Angabe von dem Inhalte jenes Ausspruches: salus publica suprema lex esto (die öffentliche Wohlfahrt

Digitized by Google

muß höchstes Gesetz sein). Es können aber diese Zwecke des öffentlichen Lebens eines Volkes im Staate nur erreicht werden durch die Gesammtthätigkeit Aller, unter dem Principe der Theilung der Arbeit, nach dem Unterschied der Gewerbe und den Abstufungen der bürgerlichen Stände. Unter den Gesetzen der Theilung der Arbeit verbindet die Betriebsamkeit der Unterthanen die ganze Volksgesellschaft unter einem Vergeltungs-Systeme, in welchem jeder Einzelne durch die Gegenwirkungen des Verkehrs und nach den Gesetzen des Staates seinen Besitz, sein Geschäft und die Bezahlung seiner Arbeit empfängt. Daraus erhellt zugleich, daß ein harmonisches Ineinandergreifen der Thätigkeit der bürgerlichen Stände, unter dem Schutze eines gerechten Vergeltungssystems durch das positive Recht und die herkömmliche Sitte, wodurch zugleich die ständischen Bedürfnisse Aller einer sichern und festen Regel unterworfen werden, für den innern Bestand und die eigentliche Wohlfahrt der bürgerlichen Gesellschaft bei weitem wichtiger ist, als eine jedwede andere Verfassung des Staates oder Form der Regierung.

In der Reihe der bürgerlichen Stände ist aber der Stand der Regierenden der oberste und höchste; aber auch er ist, wie schon aus dem Obigen erhellt, wie jeder andere nach dem Principe der Theilung der Arbeit zu beurtheilen. Die erhabene Bestimmung seines Berufs besteht in der Sorge dafür, daß die Volksgesellschaft ihren wahren Zwecken treu bleibe, oder doch durch die Gesammtthätigkeit Aller sich den hohen Idealen der Menschheit immer mehr annähere. In diesem Sinne nennt Plato die Regierer die Wächter des Volks.

Nun kann aber dieser höchste Stand, wie wir oben schon sahen, nicht anders wirken, als durch Ordnen und Eingreifen in die Formen des geselligen Lebens, d. h. in den natürlichen Lauf des gesellschaftlichen Verkehrs aller übrigen Stände. Seine Thätigkeit kann also nur auf Leitung dieses natürlichen Laufes berechnet sein, und nicht auf ein Schaffen ganz von Neuem. Und es gehört zu den in den Gemüthern der Unterthanen Unfrieden-stiftenden und -nährenden Irrthümern der neuern Zeit, wenn man meint, daß ein in die tiefste Schmach versunkenes Land durch Gesetze allein wieder zum blühenden, gesegneten Staate erhoben werden könne, oder wohl gar der Ueberzeugung lebt, wie man dieß so auszusprechen pflegt: der Regent oder

die Regierung könne Unmögliches möglich machen. Deßhalb haben wir gleich beim Eingange dieses Aufsatzes vorausgesetzt, was jetzt dem aufmerksamen Leser als das Resultat der ganzen Untersuchung erscheinen wird, daß ohne Aufklärung und Arbeitsamkeit, daß namentlich ohne einen rechtlichen und tapfern Gemeingeist ein gesundes Volksleben nicht möglich sei; nach Herders Ausspruche: »Patriotismus und Aufklärung sind die beiden Pole, um die sich alle Sittenkultur der Menschheit bewegt« *). Die Regierung verhält sich zum Volke höchstens wie der Erzieher zum Zöglinge, ohne damit das veraltete Bild eines Vaters zu seinen Kindern wieder erneuern zu wollen. So wie der Erzieher die Natur und die Fähigkeiten seines Zöglings durch eine richtige und genaue Beobachtung erforschen muß, um zu erfahren, wohin sich diese am leichtesten neigen, was ihnen zur Ausbildung mangle, welche Beschäftigung für seine Fähigkeiten die tauglichsten, welche Gegenstände für seine Neigungen die angemessensten seien: also soll auch die Regierung die Kräfte des Volks und die Richtung seines Geistes zu erforschen trachten — abwägen, welche von den oben angegebenen Zwecken es am leichtesten erreiche, oder für welche der Trieb allererst geweckt und aufgereizt werden müsse, zu welchem verkehrten Streben es geneigt sei, und welche Hindernisse sich seinem guten Streben in den Weg stellen, um jenem schlechten entgegen und diesem guten in die Hände zu arbeiten. Mit welcher Behutsamkeit aber eine weise Regierung dabei zu verfahren habe: darüber höre man einen in der Staatslehre zwar nicht genannten, aber die Natur und das Wesen des gesellschaftlichen Lebens erforschenden, unter uns wohl bekannten, Christian Garve, diesen Meister in der psychologischen Analyse. »Ich fürchte nichts so sehr in einem Staate, schreibt er im ersten Theile seiner vermischten Aufsätze (S. 138), als plötzliche Veränderungen und von keinem politischen Grundsatze des Mon-

---

*) Anmerkung. S. dess. Ideen zur Philos. der Gesch. der Menschheit. Riga u. Lpzg. 1787, Th. 3, S. 179. Mit wissenschaftlicher Vollständigkeit aber findet der Leser diese Wahrheit auseinandergesetzt in »Julius und Evagoras«, einem philos. Roman von Fries, Heidelb. 1822, hauptsächlich im vierten Gespräche, überschrieben: Gesundheit des Volksgeistes, Th. 2, S. 1—38.

tesquieu bin ich so fest überzeugt, als von dem, daß der höchste menschliche Verstand nicht alle schlimmen Folgen eines neuen Gesetzes voraussehen kann, so wie der kleinste hinlänglich ist, die Mängel des alten zu entdecken und zu tadeln.« Aber auch abgesehen davon ergiebt sich aus dem Gesagten für die richtige Erfüllung des so erhabenen Berufs der Regierung die richtige Regel: Nur da, wo der natürliche Lauf im geselligen Verkehr sich nicht selbst Ordnung und Selbstständigkeit sichert, muß seine Festigkeit geschaffen werden durch die besonnene Leitung der Regierung.

F........

W. P. P***

II.

Ueber den Unterricht mehrerer Lehrer an derselben Schulklasse.

Im Jahr 1822 erschien hier am Rheine, in Kempen, ein lesenswerthes Programm zur öffentlichen Prüfung der dortigen Kollegial-Schüler, unter dem Titel: »Ueber das Verhältniß der jetzigen Erziehungsart zu der jetzigen Jugend«, worin es S. 1 heißt: »Die jungen Leute unserer Zeit sind im ganzen unlenksamer, als sonst; S. 3: daraus erklärt sich leicht der jetzt bei der Jugend durchgängig herrschende Ton; daher kommt es, daß die Knaben sich schon für mündig halten, und der Zucht und Leitung entwachsen zu sein wähnen; daher die unausstehliche Anmaßung u. s. w.«

Im Jahr 1825 schrieb Eichler jenseits der Elbe, in Stendal, ein lateinisches Programm, eigens unter dem Titel: »Kurze Abhandlung über die Ursachen der Impietät (de impietatis causis), deren die Jünglinge unserer Zeit beschuldigt werden.«

Und Dr. Diesterweg fragt in dem 2ten Hefte seiner Rheinischen Blätter: »Woher die Frechheit der Jugend auf allen Straßen und öffentlichen Plätzen? Woher die Keckheit der 16- und 18jährigen Jugend, worüber selbst die liebevollsten Männer zu klagen anfangen?«

Bei solchen Stimmen, die in Zeit und Ort ziemlich auseinander liegen, darf man also nicht fürchten, einer zu finsteren Ansicht beschuldigt zu werden, wenn man sich dieser Betrachtung und Untersuchung hingiebt, und jede Antwort kann nicht anders als willkommen heißen, auch wenn

sie nur eine kleinste der Ursachen zu jener niederschlagenden Erscheinung bezeichnen möchte. Vertrauungsvoll darf besonders der preußische Unterthan mit seinen Ansichten über Schul- und Erziehungswesen auftreten, selbst dann, wenn er etwas Beliebtes tadeln, wenn er eine eingeführte Einrichtung als eine der Ursachen jenes angedeuteten Verfalles angreifen müßte, da er in seinem Staate ein so erfreuliches, rastloses Hinstreben nach dem Besseren sieht.

Unbesorgt spreche ich daher meine dringende, innigste Ueberzeugung aus, daß ich den Verfall unserer Jugend zum Theil **dem täglichen und stündlichen Wechsel mehrerer Lehrer an ein und derselben Schulklasse** zuschreibe.

In unserer Jugendzeit hatte jeder Lehrer seine geschlossene Klasse, und blieb von Anfang der Schulzeit Morgens bis zu ihrem Schlusse Abends bei denselben Schülern; die Schüler hatten in allen Lehrgegenständen der Schule denselben Lehrer, bis sie aus seiner Klasse traten. Lange vorbereitet durch öftere Vorschläge einzelner Schulmänner trat an diese Stelle der Wechsel der Lehrer in den einzelnen Klassen, und ist in unserer Zeit allgemeine Regel geworden, selbst, wo man es haben kann, für die Elementarschulen. Oeftere Male wechseln im Vormittage und Nachmittage in einer Klasse die Lehrer, ja zuweilen und hie und da mit jedem Glockenschlage. Daß Klassen-Ordinarien nach Rang und Aufsicht und Einkommen angeordnet sind, ist allerdings etwas sehr nützliches und bei der neuen Einrichtung sehr nothwendiges, macht aber dieselbe, wie jeder leicht erkennt, nicht zu der alten, oder substituirt die alte nicht.

Gründe für Schuleinrichtungen sind entweder aus der Doctrin oder aus der Disciplin, entweder aus dem Unterrichte oder aus der Erziehung hergenommen. Sprechen beide Rücksichten für einen neuen Vorschlag, dann umfaßt jeder Lehrer und Vater ihn mit beiden Armen; widersprächen sie sich aber, dann würde er derjenigen den Vorzug geben, wofür die Erziehung spräche, wenn auch der Unterricht dabei nicht so gefördert würde.

So viel ich über unsern Gegenstand gehört und gelesen habe, sind die Gründe für den resp. Wechsel der Lehrer aus der Doctrin hergenommen.

Jeder den Wissenschaften, also auch dem Lehrfache sich bestimmende Mann, sagt man mit Recht, hat unter jenen

doch wohl eine oder zwei, für die vorzugsweise seine Neigung und seine Talente sprechen; und wenn er nun Aemter um sich sieht, in denen er, ausgerüstet mit denselben, Ehre und Brod finden kann, so wird er sie mit aller Liebe und mit allen seinen Kräften bei sich ausbilden. Das mathematische Genie wird den mathematischen, das Sprachgenie den philologischen Wissenschaften sich hingeben u. s. w.; und die Wissenschaften werden nicht nur an sich ausgetieft und ererweitert zu werden die Aussicht haben, sondern auch die Schüler und der Unterricht gewinnen, je weiter der Lehrer in seinem Fache vorgeschritten, mit je mehr Vorliebe er dafür durchdrungen ist. Zu diesem für den Lehrer-Wechsel sprechenden Grunde mag auch vielleicht noch der hinzugefügt werden, daß es den Lehrer mehr in Spannung und munterer Thätigkeit erhalte, wenn er öftere Male am Tage andere Schüler um sich versammle, deren verschiedene Talente, Fortschritte und Interessen ihn von neuem anziehen, ihn nöthigen, von andren Seiten seinen Gegenstand darzustellen, Anderes vorauszusetzen, von andrem Standpunkte auszugehen.

Erwägen wir zuerst diese Gründe für den Lehrer-Wechsel, ehe wir die Gründe gegen denselben aufführen.

Billig machen wir dabei einen Unterschied zwischen den Schulen, wovon geredet, für welche jener Wechsel vertheidigt, oder mißbilligt werden solle. Ich gestehe, in einiger Verlegenheit zu sein, ob ich die secunda eines Gymnasiums mit in die Kategorie der **unter** ihr stehenden Klassen und der Elementarschulen setzen, oder sie nebst der prima, von welcher ich es mit voller Ueberzeugung thue, von demjenigen ausschließen soll, was ich in der Folge sagen werde; wenigstens will ich mit demjenigen nicht streiten, der tüchtige Sekundaner ausschließen möchte.

Was den zuerst angeführten Grund anbetrifft, der darin seine Kraft findet, daß der Wissenschaften zu viel für den Unterricht eines und desselben Mannes sind, dem eine ganze Schulklasse übergeben werden soll, so lasse ich denselben gar nicht für die Elementarschule gelten; denn welcher Elementarlehrer wird wohl in sein Amt eingeführt, der nicht Meister wäre in denjenigen Lehrgegenständen, die in seiner Schule vorkommen sollen; Meister der Materien des Unterrichts; und wenn ihm die Meisterschaft in der Form und Allem, was dazu gehört, was außer der Materie

liegt, für **einen** Lehrgegenstand abgeht, wird sie ihm leichtlich in Allen abgesprochen werden, und er nicht in den Lehrerstand eintreten müssen. Fassen wir die unteren Klassen der Gymnasien entweder, wie gesagt, bis zur secunda oder bis zur prima, in's Auge, so möchte ich dasselbe von ihnen behaupten. Bei den Abiturienten zur Universität wird gar nicht nach der Bestimmung des jungen Mannes gefragt, sondern in ihrer Prüfung der Theologe, Mediciner, Jurist, Philologe nach gleichen Anforderungen und in gleicher Strenge geprüft; die Abgehenden von unsern Gymnasien sind rücksichtlich ihres Wissens gleich nahe stehend allen Fakultäten, man wolle denn das Hebräische bei den Theologen ausnehmen.

So ausgerüstet treten unsere Söhne in das Studium der Universitäten, und wenn nun auch der, welcher sich dem höheren Lehramte widmet, diejenigen Fachwissenschaften vorzugsweise bearbeitet, in denen er einst Lehrer werden will; wenn auch bei der späteren Prüfung pro licentia docendi Fachwissenschaften herausgenommen werden können, in denen der Kandidat vorzugsweise geprüft werden zu wollen verlangen darf, so ist er einestheils doch schon in allen Schulkenntnissen nicht wenig unterrichtet (man lese nur nach, welche Anforderungen an die Abiturienten gemacht werden, um Nro. 1 im Zeugnisse zu erhalten); anderntheils ist ein solcher Zusammenhang zwischen den Wissenschaften, daß, wer der einen auf den Grund kommen will, auch aus der Quelle der anderen schöpfen muß, und der wissenschaftlich gebildete und sich bildende Mann gewiß keins der Mittel, die ihm aus dem Schatze der Wissenschaften in Händen sind, aus denselben lassen wird: so daß also wohl mit Recht vorausgesetzt werden darf, unsere Lehrer, bis zur secunda incl. oder excl., wissen so viel Latein, Griechisch, Weltgeschichte u. s. w., u. s. w., als auf ihrer Klasse gelehrt werden muß. Ungeachtet dieser Deduction mag doch das Bild eines Mannes manchen nicht verlassen wollen, der sich nur z. B. 2 Fachwissenschaften gewählt und zu seiner Forschung festgesetzt hat, und der nun in der höchsten Tüchtigkeit in diesen beiden und in der höchsten Begeisterung für dieselben Unterricht in seinen Lieblingsdingen ertheilt: aber man vergesse einestheils nicht, von welchen Schulklassen die Rede ist, daß wahrlich ihre Bedürfnisse bei allgemeiner Tüchtigkeit wohl befriedigt werden können; anderntheils vergesse

man nicht, daß nicht die Schulen die eigentlichen Werkstätten der Wissenschaften, als solcher, sind, sondern die Universitäten, und noch mehr die Akademien; daß wir's nicht fest genug halten können, die Lehrer seien um der Schüler willen da, diese ständen allem Anderen, dem Fortstudiren ꝛc. vor.

Den 2ten Grund für den Lehrer-Wechsel in einer Klasse werden wir schneller beleuchten können, indem dessen Unzulänglichkeit nicht, wie bei dem ersten, erwiesen zu werden braucht, wenn man seine Unzuläßigkeit erkennt. Dieselben Schüler vor sich zu haben, ermüdet ganz und gar nicht, wohl aber, aus ein und derselben Wissenschaft immer zu reden. So wie es nothwendig für den Schüler ist, gehörig mit der Arbeit zu wechseln, eben so nothwendig ist dieß für den Lehrer. Vergleichen möchte ich es mit einem Gartenbeet; nicht dieselbe Pflanze gedeiht immer auf demselben, ein weiser Gärtner hat seine Reihenfolge, und ohne neue Düngung trägt's mehrerlei Früchte. Bei verständigem und ausgesuchtem Wechsel kann man lange an einander hängend unterrichten und unterrichtet werden, aber bei fortwährendem Einerlei tritt wirklich bald Erschöpfung ein. Man denke sich jeden beliebigen Gegenstand, über den man um 8 Uhr in der 4ta, um 9 Uhr in der 2da u. s. w. unterrichten müsse, so wird man die Wahrheit des Gesagten erkennen, besonders, wenn man noch das hinzunimmt, daß der Lehrer bei dem Unterricht nicht auf seiner wissenschaftlichen Höhe, wo er sein frohes Element gefunden hat und findet, stehen darf, sondern in niederer Sphäre, worin er ehemals als Schüler sich befand.

Nach Erwägung dieser Gründe, welche für den Wechsel-Unterricht stimmen, treten nun diejenigen heran, die unsere Väter für die von ihnen vorgezogene Einrichtung hatten; welche zum Theil von den Lehrern, zum Theil von den Schülern hergenommen sind.

1. Aus drei Gründen achte ich es für den Lehrer angenehmer, seine Schüler ganz und allein zu haben. Wie es in Rücksicht der Lehrweise und der Lehrgegenstände Klassen giebt, so kann man auch mit Gewißheit behaupten, gebe es Klassen rücksichtlich der Behandlung der Schüler von Seiten ihres Gemüthes und ihrer ganzen Individualität; und dem frommen Lehrer ist diese Verschiedenheit eben so wichtig, als jene. Der eine Schüler muß mit Zutrauen behandelt wer-

den, welches den anderen zur Nachläßigkeit und Dreistigkeit veranlassen würde; dem einen ist ein munterer Ton der Behandlung nützlich, dagegen man bei dem anderen nicht aus dem Gleise des Ernstes gehen darf. Je angenehmer es nun für den Lehrer, und je wirksamer es ist, wenige Klassen rücksichtlich des Unterrichts zu haben, desto angenehmer muß es noch mehr für ihn sein, in der letzteren Rücksicht deren so wenig als möglich behandeln zu müssen. In die Arten und Unarten von wenigen Individuen sich hineinzustudiren, jene zu fördern und diesen zu begegnen, ist weit leichter und weniger störend für die anderen Rücksichten, als deren viele zu bearbeiten.

Bei dem getrennten Klassen-Unterricht gelangt ferner der Lehrer weit eher zu dem Gefühle des väterlichen Verhältnisses, und des heimischen Gefühls unter seinen Schülern; sie gehören ihm als die Seinen, sie machen mit ihm eine Familie aus; und wer ist wohl nur einige Zeit Lehrer gewesen, ohne das Erleichternde, Angenehme und Süße hiervon entweder zu genießen, oder zu entbehren.

Weit eher gelangt er endlich zu dem Bewußtsein, etwas an seinen Schülern auszurichten. Bei wem das Eine nicht fördert, bei dem fördert das Andere doch; wer in dem Einen ohne Lust sich zeigt, zeigt in dem Andern regen Eifer; wer von Seiten des einen Faches den Lehrer betrübt macht ihm im anderen wieder Freude, und bewahrt ihn vor dem Aufgeben der Hoffnung und der daraus hervorgehenden drückenden Gemüthsstimmung. Der Künstler, der seine Kunstarbeit vor sich sieht, die ihn allein zum Meister hat, betrachtet sie mit weit mehr Freude, als der Arbeiter an der Fabrik-Arbeit das fertige Stück, an dem der eine z. B. den Haft, ein anderer die Schneide machte.

Von Seiten der Lehrer liegt auch noch darin ein Grund gegen den Wechsel-Unterricht, weil derselbe weit eher den trägen, nachlässigen und unverständigen unter ihnen verstecken kann. Die Uhr taugt nicht, wenn sie nicht Stunde hält, und man unterscheidet nicht, welcher Arbeiter sein ihm anvertrautes Stück vernachläßigte; denn dieser verliert sich unter den anderen. Auch der tüchtige und fleißige Lehrer verliert endlich den Muth, immer und immer mit einem trägen und untüchtigen an ein und demselben Werk zu arbeiten; immer will's nicht mit der Disciplin, immer nicht mit dem Unterricht; und doch ist der Kollege oder die Kollegen

nicht legal antastbar; was Wunder, daß ihm die Schule verleidet, daß er des vergeblichen Anmahnens, Andeutens, Anspornens müde wird, daß er sich eine Werkstatt wünscht, wo er allein arbeiten und Früchte seines Fleißes ernten kann.

Die wichtigsten Gründe gegen den Wechsel der Lehrer in derselben Klasse sind von den hier wichtigsten Personen, von den Schülern, hergenommen; und wenn gleich die meisten aus dem bedenklichen Einflusse jenes Wechsels auf das Gemüth, auf den Charakter, wir wollen es mit einem Worte, auf die Erziehung, nennen, hergenommen sind, so mögen doch selbst einige aus dem Hemmen der geistigen Bildung nicht übersehen werden. Der verständige Lehrer wird nicht allein nie einen Lehrcursus ohne einen Plan, noch eine Woche ohne eine Stunden-Vertheilung beginnen — wie wäre es anders denkbar! — aber eben so wenig wird er glauben, daß die Form höher stehe als der Geist, und deßwegen wird er sich hievon nicht allein zuweilen Ausnahmen erlauben, sondern sie selbst für nützlich halten. Möge einmal ein ganzer Tag, und wenn er nicht hinreicht, 2 Tage mit Lesung einer ganzen, ins Aesthetische oder auch Historische fallenden, klassischen Schrift zugebracht werden, es muntert auf, es bringt dem Lehrer näher, es entfaltet ihm besser die Schüler, es erheitert die Gesichter, die sonst immer zwischen den Bäumen gehen: aber wie soll dieß geschehen, wenn darüber 3—4 Lehrer erst übereinstimmen, in Zeit und Weise und Stoff übereinstimmen müssen. Mehr zu scheuen, ja oft entsetzlich widerlich ist das Binden an den Glockenschlag, das beim Lehrer-Wechsel nicht vermieden werden kann. Der unerbittliche gebietet, in einem Moment abzubrechen, wo der Faden zerreissen muß, wo vielleicht in der höchsten Spannung, die z. B. ein Auftritt in der Geschichte, oder die Entwickelung eines hohen Charakters hervorgebracht, auf einmal geschlossen werden muß, oder wo zu den mancherlei Prämissen das Resultat ausgesprochen, zu den verschiedenen Deduktionen der Schlußstein gelegt werden müßte, aber nicht gelegt werden kann, weil die Schüler einer andern Klasse sich vor der Thüre vernehmen lassen, oder deren Lehrer auf ihr Eröffnen wartet. Der Lehrer, der seine Klasse behält, läßt sich vom Genius des Unterrichtes leiten; hat der Gegenstand in der Geschichte heute geboten, nicht mit dem Glockenschlage aufzuhören, morgen kann dem, was darunter gelitten hat,

wiedergegeben werden; und ist das Licht der vorgetragenen Sprachregel noch nicht bis in den Verstand, bis in das klare Fassen der Schüler gekommen, wenn die Glocke vom Thurme den Verlauf einer Stunde anzeigt, dann fährt er so lange getrost fort, bis er dieß deutlich gewahr wird, damit er nicht morgen wieder von vorne anzufangen habe. Störend für die geistige Bildung müssen auch noch die Erfahrungen genannt werden, welche man bei dem Wechsel-Unterricht zu machen Gelegenheit hat, daß die Schüler leichtlich unrichtig beurtheilt, und daher unrichtig behandelt, und daß sie nicht selten mit Arbeiten überladen werden. Jeder Lehrer hält und muß gewißermaßen seinen Lehrgegenstand für den wichtigsten halten, muß sich wenigstens so für ihn interessiren, als wenn er der wichtigste wäre. Nun findet man aber nur bei einzelnen Schülern, und vielleicht nur bei den wenigstversprechenden, wenn ich das Wort hier in diesem Sinne gebrauchen darf, ein allgemeines Genie, das für alle Lehrgegenstände sich gleichmäßig interessirt; die meisten sind in dem ein oder andern mehr zurück, haben für das ein oder andere mehr Vorliebe, und zwar zuweilen in einem solchen Grade, daß selbst ein Schüler, der im Ganzen Lob verdient, dem einzelnen Lehrer eines einzelnen Fachs träge und pflegmatisch, ja stumpf erscheinen kann, und von daher in den Konferenzen der Lehrer nicht Nro. 1. in den Zeugnissen erhält, welche Nummer ihm doch gegeben werden müßte.

Noch näher liegt die Ueberladung der Schüler bei'm Wechsel-Unterricht, und wenn sie wirklich in der Erfahrung sich zeigt, so braucht von ihrer zerstörenden und zernichtenden Einwirkung auf Leib, Seele und Geist nicht geredet zu werden. Jeder Lehrer giebt eine Aufgabe für die häuslichen Arbeiten, sei es nun Revision des Vorgetragenen, oder Vorbereitung auf das Folgende, und wenn jeglicher auch nichts mehr gäbe, wenn auch in den Konferenzen die Grenzen nur kurz gesteckt sind, so macht das Ganze für den armen Knaben oder Jüngling, der schon am Tage sechs Stunden in der Schule gesessen, auch noch nebenbei eine Musikstunde haben mag, wahrhaftig zu viel — eine Portion Lateinisch, eine Portion Griechisch, eine Portion Französisch zu präpariren, abzuschreiben, auswendig zu lernen u. s. w., so daß zuweilen bei dem fleißigen Schüler die Stunden über Mitternacht angewendet werden müssen, wenn er die Zu-

friedenheit jedes Lehrers besitzen will. Bei manchen Schülern kommt dann der Leichtsinn, indem er sieht, doch nicht ganz befriedigen zu können; andere folgen der Führung des Lehrers, des Dranges, und frühe sieht man sie erbleichen, über Brustbeschwerden klagen, und den Grund zur Schwindsucht legen. Der Geist geht auf wie in einem Treibhause; das Gymnasium wird gerühmt, aber die Eltern trauern daheim über den kränkelnden Sohn; oder der Geist wird verstaucht und der Muth ihm genommen. Den schlimmsten Einfluß scheint mir der Wechsel-Unterricht auf die Erziehung der Schüler zu haben. Eichler sagt in seinem angeführten Programm: — — magistrorum, ex quibus haud raro ne unus quidem fuit, qui ob usus breve tempus diligenter potuisset tironum et indolem et mores cognoscere, qui patris more laudibus praemiisque remuneraretur probos — — et cui juvenes caritate et fiducia adducti pectus fuissent aperire ausi. Ferner: quippe cum maxime fieri possit, ut, quae inter parentes et liberos intercedere solet ratio, eadem fere inter praepositum et tirones intercedat, ut classium quaelibet familiae imaginem repraesentet, ut — cuncti magistrum diligent tanquam patrem ac venerentur. (— Der Lehrer, unter welchen nicht selten nicht einmal einer war, der wegen der kurzen Zeit des Umgangs die Natur und den Charakter der Zöglinge hätte kennen lernen können, der wie ein Vater durch Lob und Belohnungen die Braven belohnte — —, und dem die Jünglinge durch Liebe und Zutrauen angeschlossen ihr Inneres zu öffnen sich bewogen fühlten. Ferner: da es nämlich gar wohl geschehen kann, daß fast dasselbe Verhältniß, das zwischen Eltern und Kindern Statt zu finden pflegt, zwischen dem Klassen-Vorgesetzten und den Zöglingen eintrete, daß jede der Klassen das Bild einer Familie darstelle, daß — — alle den Lehrer wie ihren Vater lieben und verehren). Wenn gleich Eichler diese Gedanken nicht gerade zu meinem Zwecke benutzt, so sind sie mir doch für denselben wie aus der Seele geschrieben.

Einheit, Festigkeit und Consequenz ist ein Haupterforderniß bei der Erziehung; in ihnen liegen die stillen Centripetal- und Centrifugal-Kräfte, womit der Zögling gehalten werden muß; und wie sehr werden diese gefährdet, wenn mehrere Lehrer an demselben Schüler arbeiten. Der eine versteht es, mit Ernst auch Liebe zu verbinden: es

können bei ihm die Schüler sich frei bewegen, Fragen thun, sogar einmal einen Scherz sagen, ohne daß die gehörige Haltung gekränkt werde. Dem andern ist diese Gabe, zu halten und zu lenken, versagt, oder sein Gemüth ist finsterer Art, oder seine Ansichten wollen es anders; er will nur durch Strenge leiten, und es werden Arme und Beine, Augen und Zunge der Schüler immer controllirt und in Zucht gehalten. Mit diesem wechselt ein dritter, der dagegen nur allein die Liebe kennt, entweder keine Strenge anwenden will, oder anzuwenden vermag; in dessen Gegenwart und Nähe das wilde Wesen sich regt, die Kühnheit sich wagt, die Unbescheidenheit sich äußert und die Frechheit hervortritt. So verschiedenen Eindrücken ausgesetzt, von verschiedenen Seiten in kurzen Stunden und täglich angeregt und gezogen kommt eine zur Zweideutigkeit hinführende Ungewißheit in das Wesen des Schülers; er kann zu keinem inneren, wie zu keinem äußeren Takt und Halt gelangen.

Daß die Einrichtung der Klassen-Ordinarien die Sache nicht gut mache, ist in die Augen springend; im Gegentheil setzt sie die übrigen Lehrer in Gefahr, in denjenigen Klassen, wo sie nicht Ordinarien sind, und doch Unterricht ertheilen, sich in manchen Fällen den Ordinarius von den Schülern vorschieben zu sehen.

So klagte mir ein Vater, der freilich viele Kinder zur Schule schickte: denken Sie, wie viele Lehrer an meinen Kindern erziehen; wenn ich den Musiklehrer mitrechne, so sind ihrer zehn; zehn verschiedene Männer wirken also in mein Haus herein! Ich wollte so gerne mit den Lehrern meiner Kinder in Conversation stehen, mit ihnen über jegliches in Einheit der Ansicht kommen, aber Sie sehen, daß dieß nicht möglich ist; was der eine mir zugiebt, ist des anderen Meinung nicht; was der eine Blödigkeit nennt, nennt der andere Phlegma; was der eine Nichtkönnen nennt, nennt der andere Nichtwollen; und so schwebe ich in steter Aengstlichkeit über das Gemüth und den Charakter meiner Kinder.

Wenn wir Festigkeit des Lehrers, Einheit und Consequenz in seinem Wesen und Wirken die haltenden Kräfte für den Schüler nannten, so müssen wir die Liebe das Element nennen, in dem die Zöglinge leben und gedeihen müssen. Diese Liebe, wovon auch Eichler in jener angeführten Stelle

spricht, ist nur dann zu erwarten, wenn der Lehrer als Herr und Meister stets in seiner Schule bleibt, und seine Schüler ganz sein nennt. In der Natur der Sache liegt es, daß er weit mehr Interesse für seine Schüler hat, wenn sie seiner Leitung allein anvertraut sind, an denen er nach etwa zwei Jahren seine Arbeit erkennen kann, und daß er dieses Interesse an allen und jedem Einzelnen den Schülern wie den Eltern zeigt und ausspricht, und dadurch von dieser Seite den Grundstein zur gegenseitigen Liebe legt; in der Natur der Sache liegt es, daß die Schüler sich um die Liebe dieses ihres einzigen Lehrers bewerben, indem sie von ihm gewissermaßen ihr ganzes Schul-Vergnügen oder -Mißvergnügen abhängen sehen, und keinen außer ihm haben, an den sie sich wenden, hinter den sie sich verstecken können; und es ihnen am wohlsten ist, wenn sie sich seiner Zuneigung erfreuen können. Wie ein Vater seine Kinder zu fördern wünscht, so der Lehrer diese seine ihm allein gehörenden Schüler, und wie diese des Vaters Leitung gerne folgen, so entsteht das süße Verhältniß, was zwischen Eltern und Kindern ist, zwischen Lehrer und Zöglingen, und in der Schule wohnt die heimische Luft, in der die jungen Herzen so fröhlich schlagen. Wenn dagegen die Schüler nicht einem Lehrer angehören, so tritt so leicht von beiden Seiten ein resp. Leichtsinn gegen einander ein, der völlig zum Ausbruch kommt, wenn Reibungen zwischen den Kollegen statt finden, die auch durch den Wechsel-Unterricht sehr nahe gebracht werden. Warum sollst du gerade den Starrkopf beugen, denkt der Lehrer der 1sten Stunde; laß den andern der 2ten auch dazu beitragen, und dieser meint, in der 3ten wäre der Sinn schon von selbst mürbe geworden; warum sollst du gerade jenem Dummkopfe zu Leibe setzen, jenen Faulenzer immer rütteln, jenen Schlafkopf immer wecken. Warum sollst du gerade diese Arbeit machen, denkt von seiner Seite der Schüler; wenn du die andere machst, so gefällst du jenem Lehrer besser, der mehr Stimme über dich hat, mit dem deine Eltern in mehr Berührung kommen u. dgl. Ach! wie los ist das Band zwischen Lehrern und Schülern, wie kalt ist das Herz der einen wie der andern gegeneinander — keine Einheit der Hand, welche führt, kein Element für das Herz und für die Liebe, so daß die armen Kinder 6 Stunden am Tage außer diesem Element ihr Leben führen

müssen, und alles entbehren, was dieß Element Liebliches und Gedeihliches hat.

Solche Betrachtungen sind's, die mich nicht allein ganz und gar gegen den Wechsel-Unterricht eingenommen, sondern mich auch überzeugt haben, daß in ihm wahrlich nicht die kleinste Ursache zu der früher besprochenen Keckheit unserer Jugend liege. Es reiht sich bei mir denn auch noch der Gedanke an, daß nicht gemeinschaftliche Schulgebäude erbaut werden sollten, sondern daß jeder Lehrer, wie in früheren Zeiten, seine Schule in seinem Hause haben möchte. Wenn man sich irgendwo eines solchen Gebäudes erfreut, und feierliche Anstalten zu seiner Einweihung macht, dann denke ich in meinem Herzen: Jetzt wird eure Jugend erst einen schlimmen Corporations-Geist erhalten, der ihr sonst fremd bleiben mußte, weil sie sich nicht in ihrer Ganzheit sah; jetzt erst wird Keckheit gegen Begegnende auf den Straßen und gegen die Lehrer in die Gedanken kommen!

Wer sieht und preist nicht, wie sehr die Schulen und der Unterricht darin im Ganzen besser geworden sind; aber welchem Vater bewegte sich nicht das Herz bei dem Gedanken, daß die Zeit auch wieder wissen werde, dem vorlauten Tone unserer Jugend Meister zu werden, und Bescheidenheit und stilles, höfliches Wesen das Erbtheil unserer Kinder sein zu lassen! Erziehung möge allenthalben über der Doctrin stehen.

B.

Nachwort.

Obgleich der vorstehende Aufsatz hauptsächlich gegen die bestehende Einrichtung der Gymnasien und höheren Bürgerschulen gerichtet ist, so geht sein Inhalt doch auch das Elementarschulwesen an, da man an manchen Orten anfängt, auch in solchen Elementarschulen, an welchen mehrere Lehrer in getrennten Klassen arbeiten, den Wechsel-Unterricht einzuführen. Deßwegen dürfte der vorliegende Aufsatz den betreffenden Personen zum Nachdenken sehr zu empfehlen sein.

In den (alten) Elementarschulen — auf diese beschränke ich mich — gehörten alle Kinder jedes Alters einer Schulstube, einem Lehrer an — alle Klassen, ohne Unterschied

Digitized by Google

des Geschlechts, des Alters und der Fortschritte *einem* Manne. Das war nicht gut. Denn eine Schule ist nicht in jeder Beziehung eine Familie, und darf es nicht sein, wenn sie wahrhaft eine Schule sein soll. In neueren Zeiten fängt man an, alle Lehrer einer Anstalt *einer* Klasse angehören zu lassen; man hat also das ehemalige Verhältniß ganz umgekehrt. Auch das ist nicht gut, und, nach meinem Dafürhalten, das Schlimmere.

Ganz stimme ich der Grundansicht des H. Verfassers des obigen Aufsatzes bei: Jeder Schüler, jede Klasse muß *einem* Lehrer angehören. Jeder Lehrer muß eine gewisse Klasse die *Seinige* nennen können. Aber es ist zur Erreichung des Erziehungszwecks der Schule nicht nothwendig, daß an jeder Schule nur *ein* Lehrer angestellt sei.

Also — Klassen, nach dem Grundsatze: *für jede Klasse einen Lehrer.* Ihm wird die Besorgung des ganzen Wohls der Schüler seiner Klasse aufgetragen. Was gut gemacht wird, wird ihm zu gut, und was nicht gut gemacht wird, wird ihm zur Last geschrieben. Er ist verantwortlich für seine Klasse, weil er die Pflicht übernommen und die Macht übertragen erhalten hat, einzurichten und anzuordnen. Ihm überkommt alle Freude und alles Leid, was die Klasse verursacht. Die Klasse ist *sein*; er ist der geistige Vater der Kinder und der Schöpfer des Geistes, der sie beseelt. Wichtiges Amt! Große Verantwortlichkeit! Schweres Geschäft!

Was macht dieses Geschäft dem Lehrer endlich leicht, die Mühe süß, das Amt köstlich? Nicht die große, oder kleine Besoldung, nicht Ansehen und Ehre, nicht Name und Ruf — sondern die *Gewißheit*, das beseligende Bewußtsein, Menschenkinder zu erziehen, an ihrer Veredlung zu arbeiten. Nichts ist darum gewisser, als das, daß keiner wahrhaft ein erziehender, glücklicher, segenreich wirkender Lehrer bleiben kann, den nicht beständig diese Gewißheit durchdringt. Und die verliert sich (wie sich dadurch auch das rechte Verhältniß des Lehrers zum Zögling verliert), wenn eine Schulklasse mehreren Lehrern, und folglich keinem ganz, angehört. Deßwegen taugt die Gleichstellung aller Lehrer zu einer Schulklasse nicht. Und im Allgemeinen ist deßwegen an allen Elementarschulen die vollständige Durchführung des Princips des Fach- und Wechsel-Unterrichts durchaus verderblich, und folglich verwerflich. Wer jemals

die selige Freude empfunden hat, einer Schaar von Kindern ganz anzugehören, und sie ganz sein zu nennen, wird von einer Art Schrecken (horror) bei dem Gedanken überfallen werden, einer Mehrheit von Klassen zugetheilt, im eigentlichen Sinne secirt zu werden. Was — ich wiederhole die Frage — entschädigt den Lehrer für alle Drangsale und Mühe, für Aufopferung einzig und allein? Was ist es, um deßwillen es der Mühe werth ist, ein Lehramt zu begehren? Das ist das Streben, etwas zu leisten, was der Anstrengung werth ist, und die Gewißheit, dieses Ziel zu erreichen. Wem der Mann lebenslang mit Eifer und Vorliebe zugethan bleiben soll, das muß ein Ganzes sein. Welches ist dieses Ganze des Lehrers? Ist es das A B C, die Schreibkunst, die Rechenkunst, die Singkunst, oder die Schreibwissenschaft, die Rechenwissenschaft, die Singwissenschaft? Alles das sind Einzelheiten und Mittel, und als solche brauchbar und unentbehrlich. Aber sie sind das Ganze nicht, erfüllen nicht und genügen nicht. Solches leistet und ist nichts Anderes als das Kind, und zwar das ganze Kind, das reine Interesse an dem Menschen. Wollen wir daher den Lehrern die Bedeutung, den Werth, die Zufriedenheit, das Glück (ihr einziges!), und ihrem Wirken die Bedeutung und den Segen nehmen, so müssen wir sie zu Fachmenschen und Stundengebern vereinseitigen. Nicht alle Wissenschaften des ganzen Weltalls befriedigen und erfüllen die ganze Seele des Menschen; am allerwenigsten die Elemente derselben, wie sie in den Schulen nur vorkommen können. Wer daher seinen ersten Lehreifer von diesen Dingen hernimmt, z. B. von der Herrlichkeit des Lateinischen und Griechischen, oder von der Vortrefflichkeit der Geschichte, der Mathematik, oder der Musik rc., und wer ein höherer Lehrer zu sein meint, wenn er mehr und Anderes als das A B C zu lehren hat, der ist nie ein wahrhafter Lehrer, denn er ist — verkehrt in seinem Sinne, und nur zu bald, nämlich dann, wenn die hohen Wissenschaften ihm zum A B C geworden sind, wird er die Schulnoth empfinden, und gemein werden — trotz aller Wissenschaften. Der rechte Antrieb kann dem Lehrer nur von einer Seite kommen, die das Christenthum die Liebe nennt — die höhere Gesinnung des Menschen. Nur sie macht gewissenhaft, anhaltsam, treu. Darum beachte man die Winke des H. Verfassers des obigen Aufsatzes! Darum verstopfe man den Elementarlehrern nicht

die einzige Quelle, aus der sie Erquickung und Labung schöpfen können!

Wir verlangen deßhalb, wie Einheit des Planes, so auch Einheit der Erziehung in der Schule, und folglich Einheit des Lehrers. Von einem Manne muß jede Klasse ihren Geist, ihr bildendes Princip erhalten. Damit kann sich nun allerdings die Einrichtung vertragen, daß unter diesem einen Manne noch ein anderer an dem Unterrichte der Kinder Theil nimmt. Doch muß dieß in einem Sinne, also in dem Geiste des einen Lehrers geschehen. Und der Hauptlehrer muß daher alle Thätigkeit, allen Einfluß, alle Leistungen seiner Gehülfen eben so sehr zum Gegenstande seiner Berücksichtigung und Würdigung machen, wie seine eigene Thätigkeit. Er allein kann und muß die Einheit bilden, die allein bildet und erzieht. Wäre ich z. B. Lehrer einer Elementarschule mit mehreren Klassen, so müßte mein Gehülfe auch in der Klasse, die vorzugsweise die meinige wäre, unterrichten, damit er sich meinen Geist aneignete und unser Werk ein harmonisches würde. Und ich würde in seine Klasse eingreifen, um auch der Lenker des Geistes derselben zu werden. Derselbe müßte als mein Gehülfe darin seine Selbstständigkeit suchen, daß er in Harmonie mit mir nach meinen Ansichten wirkte. Innerhalb dieser Gränzen würde ich ihm aber auch jede Art der Selbstständigkeit gestatten, auf die keiner verzichten kann, der in geistigem Geschäft ein freudenvolles, gesegnetes Leben führen soll.

Also nirgends in Elementarschulen führe man ein Durcheinander der Lehrer ein, sondern man übergebe jedem Lehrer eine Klasse, unter dessen Einfluß und Lenkung allenfalls noch ein Anderer mitwirkt. Wie es in einem Hauswesen schlecht steht, in welchem mehrere Menschen in verschiedenem Sinne wirken, so in einer Schule ohne den Geist der Einheit. Alle tüchtigen Menschen wurden hauptsächlich entweder von einem Menschen, oder von einer Idee erzogen und gebildet. Alle großen Geister leisteten etwas Tüchtiges in einem Stücke. Wer in Vielem etwas leisten will, leistet in keinem viel, und wer sich von vielen Menschen zugleich bilden lassen soll, wird allenfalls etwas vielseitig, wie man es zu nennen beliebt; aber ein kräftiger, tüchtiger, ganzer Mensch wird er gewiß nicht. Mit der beliebten Vielseitigkeit, die man in vielen Anstalten der neueren Zeit erstrebt, ist es überhaupt eine mißliche und bedenkliche Sache.

Ob man dadurch nicht mehr zu Grunde richtet, als man erzielt, ist noch sehr der Untersuchung werth. Ich bezweifle es kaum. Alle tüchtigen Menschen warfen sich mit ganzer Kraft auf einen Gegenstand. Dieser brachte ihnen mit dem, was das Leben jedem giebt, diejenige Mannigfaltigkeit, oder, wenn man will, Vielseitigkeit — doch das Wort selbst erregt schon Bedenklichkeiten —, welche sie nöthig hatten. Mochten sie — wie kann es anders sein? — wie man zu sagen pflegt, einseitig sein, sie waren dagegen festsinnige, für ihr Geschäft getüchtigte, ganze Menschen.

Sie wollten nicht Alles sein, waren aber das, was sie waren, ganz. Das Andere überließen sie Anderen. Die Vielseitigkeit braucht nicht in einem Menschen vereinigt zu sein; die Vielseitigkeit findet sich in der Masse. Was fruchtet es, wenn man alle Gewächse eines Gartens für dasselbe erziehen will? Der junge Eichbaum wird doch nie eine Birke; der ihm angethane Zwang aber hindert ihn daran, ein ganzer Eichbaum zu werden. Nun ist es zwar nicht zu verkennen, daß zu allen Zeiten eine gewisse Bildung Universalbildung aller Menschen werden muß; so z. B. muß heut zu Tage jeder Mensch die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens inne haben, und, wenn er auf einige Bildung Anspruch macht, seine Muttersprache richtig sprechen und schreiben. Aber der Theologe braucht kein Mathematiker, und der Mathematiker kein Geschichtskenner zu sein. Wohl mag man daher in Schulen diejenigen Gegenstände bestimmen, deren Erlernung keinem erlassen wird; aber man wähle sie mit großer Sorgfalt aus. Wundern muß man sich daher nicht wenig über die vorgeblichen Beweise, daß alte Sprachen der Schlüssel zu jeder gründlichen Menschenbildung seien. Auf solche Art läßt sich Alles beweisen. — Wie heiter und lustig würde erst das Leben der Jugend wieder werden, ohne die unermeßliche Masse des Lernens, das man jetzt in den höheren Anstalten dem Knaben und Jünglinge aufbürdet! Welche Qual würde man dem Lehrer abnehmen, wenn er nicht ferner gezwungen würde, allen Schülern alte Sprachen, allen Naturkunde und Mathematik, allen Geschichte und Erdbeschreibung, allen Alles zu lehren! Als man es dem Einzelnen überließ, sich, außer wenigen unerlaßlichen Bildungsmitteln, frühe sein bestimmtes Fach zu wählen, da kam eigenes Streben und Lernbegier dem Lehrer entgegen, und der Schüler freute sich, seinen Durst nach Wahrheit

gestillt zu sehen. Jetzt muß man alle Hebel und Künste anwenden, um den verdorbenen Magen künstlich zu reizen. Und was gewinnt man? — Die beliebte Vielseitigkeit. Dagegen aber zerstört man die gesunde Geisteskraft, die an einem Gegenstande erstarken will. Erst muß man daher das Princip der Vielseitigkeit aufgeben — und dann wird man auch von der Vielheit der Lehrer zurückkommen. Unter den jetzt bestehenden Verhältnissen ist daher nur der Jüngling glücklich zu preisen, dessen Vater die Vielheit der Wirkungen der Schule zur Einheit umzubilden weiß. Aber wie viele giebt es solcher? Die meisten Jünglinge entbehren dieses Glücks; ihre Kräfte werden zersplittert; weil sie Alles werden sollen, werden sie Nichts — nämlich nichts Ganzes, weder in der Wissenschaft, noch im Leben. Wie die kräftige Gesundheit des Körpers am ersten gesichert ist, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt, so verlangt die Gesundheit des Geistes zu einer Zeit ein Hauptbildungsmittel. — Halte man darum nur von allen Elementarschulen die Menge der Bildungsmittel und die Vielheit der Lehrer fern!

A. D.

III.

Die Unterlehrer.

Vorwort. Der nachfolgende Aufsatz macht in mehr als einer Hinsicht auf besondere Nachsicht Ansprüche, sowohl in Hinsicht des Aeußeren, als des Inneren. Ich fühle mich daher gedrungen, jene hiermit in Anspruch zu nehmen. Nicht deßwegen, um die Wahrheit seines Inhaltes zu schwächen, welche ich eher eindringlicher und schärfer, als milder und rücksichtsvoller dargestellt zu haben wünschen möchte, sondern um den vorurtheilsfreien Leser zu bitten, mehr auf das Ganze, als auf Einzelnes zu sehen. Ich schrieb nämlich diesen Aufsatz vor mehreren Jahren, entrüstet über die Ungerechtigkeiten, welche den armen Unterlehrern angethan werden, und ergriffen von den Nachtheilen, welche daraus der Schule und dem Lehrerstande erwachsen. Ich würde denselben auch jetzt noch nicht aus dem Pulte hervorziehen, oder wenigstens ganz umarbeiten, wenn dazu in diesem Augenblicke mir mehr Zeit vergönnt wäre, und wenn mir nicht in der neuesten Zeit Thatsachen bekannt geworden wären, welche den traurigen Beweis liefern, daß auch jetzt noch manche Lehrgehülfen — selbst wohl vorbereitete, zwanzig- und mehrjährige und gutgesinnte — mit abstoßender Härte und fast ohne Spur von Humanität behandelt werden. Ich halte es daher für meine Pflicht, ungeachtet der Gewißheit, daß nach altem Sprichworte die Wahrheit Haß erzeugt (veritas odium parit), und ungeachtet der Mangelhaftigkeit des vorliegenden Aufsatzes, die Wahrheit auszusprechen. Ich vertraue dabei dem Grundsatze, daß es zuletzt doch immer am gerathensten und in sittlicher Hinsicht auch am klügsten ist, die reine Wahrheit gerade heraus zu sagen, und ich lebe der Hoffnung, daß diejenigen Lehrer, welche sich getroffen fühlen, zuletzt auch in ihrem Herzen der Wahrheit die Ehre geben und fürder thun werden, was sich mit den Grundsätzen der Gerechtigkeit (in dem Sinne des ersten Aufsatzes des 2ten Bandes dieser Blätter) und der Humanität verträgt. Was nützt es, wenn wir Lehrer zur Humanität Andere erziehen wollen, während wir selbst im Leben keine Spur von Humanität an den Tag legen, vielmehr nur dem schnöden Eigennutze dienen? Höre man auf, sich auf wohlerworbene (?) Rechte zu berufen, eingedenk des Spruches, daß das höchste Recht oft das höchste Unrecht sei (summum jus summa injuria). Die wahre Weisheit liegt einzig in dem Spruche: Gott fürchten und Recht thun.

Wenn ich nach diesen Bemerkungen für den nun folgenden Aufsatz der Nachsicht der Leser mich versichert halten darf, so — möge er nun selbst folgen. A. D.

Es ist Sitte geworden, in den größeren Schulen herangewachsene Knaben oder Jünglinge zum Mitunterrichten zu gebrauchen. Man hat diese Leute Unterlehrer genannt, obgleich es besser sein möchte, sie Helfer oder Gehülfen zu nennen, da die Benennung »Unterlehrer und Unterlehrer-Stelle« einige der ordentlichen Lehrer veranlaßt hat, sich aus eigener Machtvollkommenheit den Titel der »Oberlehrer« zu ertheilen.

Aber in Betreff der bisherigen Unterlehrer selbst stimme ich nicht dafür, ihnen einen Titel zu rauben, der sie beständig an die ihnen gebührende Unterordnung mahnet. Denn das haben viele dieser Unterlehrer — ich wollte sagen Herren Unterlehrer — in einigem Grade nöthig. Doch ich will gleich mit der Behauptung, die ich im Schilde führe, herausrücken, indem ich sage: »Es geht mit den Unter»lehrern nicht; es geht nirgends ordentlich mit ihnen (Aus»nahmen heben die Allgemeinheit der Wahrheit nicht auf); »überall stößt man unter und mit ihnen auf Klippen und »Sandbänke; überall hat man Gelegenheit und Ursache, »über das, was sie sind und leisten — denn freilich richtet »sich das Leisten immer nach dem Sein — den Kopf zu »schütteln.« Ich sage, daß es sich im Allgemeinen so verhält.

Wenn irgend eine Erscheinung unter der großen Mehrzahl der Individuen, welche ihr unterworfen sind, hervortritt; wenn also eine Erscheinung sich in den einzelnen Fällen der Regel nach zeigt, so charakterisirt sie das Wesen und die Natur der Sache. Ausnahmen beweisen, ich wiederhole dieß, überall nichts gegen, sie sprechen nur für die Sache. Wenn ein Acker in der Regel gute Früchte trägt, so ist er ein guter Acker; im entgegengesetzten Falle verhält es sich umgekehrt. Treten die meisten Schüler einer Anstalt mit ausgebildetem Geiste und reich mit Kenntnissen ausgestattet aus der Anstalt, so ist die Anstalt eine gute; im Gegentheil eine schlechte. Der Geist der Mehrzahl der einzelnen Glieder einer Corporation oder Gesellschaft oder eines Standes charakterisirt den ganzen Stand und die

Tendenz der betreffenden Gesellschaft. Wenden wir dieß auf die Unterlehrer an, so muß zugegeben werden, daß die Sitte, Unterlehrer zu gebrauchen, nichts tauget, wenn es anders zugegeben wird, daß es mit ihrem Sein und ihren Leistungen nichts ist. Ich nehme das Wort Unterlehrer hier in dem engeren Sinne, in welchem es solche Jünglinge bezeichnet, welche in einer öffentlichen Prüfung als zu Unterlehrer-Stellen qualificirt befunden worden sind, und schließe daher diejenigen Knaben, welche schon als Schüler den Schwächeren helfen, von der Kategorie der Unterlehrer aus. Es kommt hier nun zunächst darauf an, daß zugegeben wird, was ich behaupte, nämlich, daß die Unterlehrer in der Regel keine gut vorbereiteten Jünglinge sind, und daß sie nichts Ordentliches leisten. Wer dieser Behauptung beistimmt, wird auch dem Schlusse nicht widersprechen, daß die Einrichtung, Unterlehrer in der Art zu gebrauchen, wie es bisher der Fall war, abzuändern sei. Doch ich will die Thatsachen vorher berühren, welche mich zur Behauptung des mehr erwähnten Faktums berechtigen, um den daraus abgeleiteten Schluß zu rechtfertigen. Hierauf werde ich einige Vorschläge thun, wie nach meiner Meinung, in welcher ich allein das Beste der Schulen, nicht Persönlichkeiten, im Auge habe, die Sache besser einzurichten sein möchte.

I. Es ist mit den Unterlehrern nichts.

Denn

1. Sie sind schlecht vorbereitet.

Nur ausnahmweise darf man es erwarten, daß ein 15—16jähriger junger Mensch gute Vorkenntnisse besitze, wie sie das Amt eines Lehrers — denn der Unterlehrer ist ja Lehrer — erfordert, noch weniger darf man es erwarten, daß er diejenige Reife der Bildung, die Klarheit der Einsicht und Umsicht erworben habe, welche jedes Lehren, wenn es von gutem Erfolge begleitet sein soll, voraussetzt. Ueberall zeigt es so die Erfahrung. Die meisten Elementarschulen sind so beschaffen, daß der Mensch in jenem Alter weder zu der gehörigen Verstandesbildung, noch zu den erforderlichen festliegenden Kenntnissen gelangt ist. Trifft man auch selbst hier oder da eine in jeder Hinsicht gute Elementarschule, so kann selbst diese mit einem unreifen Menschen von 15 oder 16 Jahren nicht so viel leisten, als das Amt eines Unterlehrers in Anspruch nimmt. Es liegt dieß ganz in der Natur der Sache. Wenn nun einem so unreifen

Menschen eine ganze Abtheilung unter den Augen des Lehrers in demselben Schulzimmer, oder eine ganze abgesonderte Klasse, übergeben wird, so weiß man zum voraus, was zu erwarten ist. Man wende nicht ein, daß der Unterlehrer nur die Elemente des Wissens und Könnens zu lehren habe, und daß er dazu hinlänglich befähigt sei. Der Anfangs-Unterricht ist gerade der schwierigste, und erfordert zu allermeist die Kunst des Meisters. Dem Stümper sollte man am wenigsten den ersten Unterricht der Kinder anvertrauen. Auch bedarf es des Beweises gar nicht mehr, daß man nicht nur eine oder einige Stufen über dem Lehrer zu stehen brauche, um gut lehren zu können, sondern man muß eine ordentliche Reife der Bildung und einen Reichthum von Kenntnissen besitzen, um überhaupt durch irgend einen Unterricht etwas Ersprießliches zu leisten. Und daran fehlt es den Unterlehrern nothwendig überall.

2. Sie können sich nicht gut fortbilden.

Und zwar zuerst nicht durch sich selbst. Denn um dieß zu können, entweder durch Benutzung der täglichen Erfahrungen unter den Menschen und Kindern, oder durch das Studium der Bücher, muß man einen Grund von Vorbildung, von Geistesstärke, von Liebe zum Amte, von Aufgeregtheit besitzen, wie dieß beim Unterlehrer gar nicht vorausgesetzt werden kann. Von ihnen gilt es noch, wie von allen schlecht unterrichteten unreifen Menschen: sie haben Ohren, und hören nicht, Augen, und sehen nicht. Aber sie werden in der Regel auch nicht durch Andere gut fortgebildet. Nicht durch die Hauptlehrer. Es gehört zu den Seltenheiten, wenn Einer von diesen einen jungen Menschen von 16 Jahren noch recht gut weiter führen kann. Noch seltner wollen sie es. An den meisten Orten wird der Unterlehrer mit Arbeiten überladen und eigentlich mißbraucht. Wenn er auch die Kinder der Familie nicht zu hüten hat, so muß er doch den größten Theil des Tages sich mit den Elementen herumschlagen, die den nicht recht aufgeregten Geist vollends stumpfen, und einen andern Theil des Tages muß er mit Federschneiden, Lienienziehen, Durchsicht der Schriften u. s. w., also wieder mit lauter mechanischen Dingen, die durchaus keine bildende Kraft haben, zubringen, und obendrein muß er oft noch hinterher Abendschule halten, in demselben Sinne, wie er Tagschule gehalten hat, oder Privatstunden geben, damit er leben könne. Was

kann dabei herauskommen? — Also durch die Lehrer werden die Unterlehrer nicht ordentlich weiter gefördert. Auch in der Regel nicht durch die Herren Schulpfleger. Diese haben meist nicht so viel Zeit, daß sie sich die Mühe nehmen könnten, die der Fortbildung bedürfenden Lehrer und Unterlehrer weiter zu führen. Anderer Hindernisse gar nicht zu gedenken. Und selbst wo ein dazu fähiger, rechtschaffener und begeisterter Schulpfleger sich der Lehrer seines Bezirkes und der Unterlehrer annimmt, was immer mit großem Danke anzuerkennen ist, da kann er doch theils wegen seiner beschränkten Zeit, theils wegen der beschränkten Zeit der Unterlehrer, theils wegen deren schlechten Vorbildung nichts Tüchtiges leisten. Es lehrt dieß überall die Erfahrung.

3. Viele Unterlehrer sind hochmüthig und aufgeblasen.

Es ist hier immer von der Mehrzahl die Rede. Ein bescheidener, seine große Mangelhaftigkeit anerkennender, von dem regsten Eifer zur Forbildung beseelter Unterlehrer gehört zu den Seltenheiten. Es ist unglaublich, was diese Herren Unterlehrer oft schon von sich halten. Sie glauben, mehr als genug zu wissen und zu können, um ordentliche Lehrer werden zu können. Nicht selten sehen sie auf die Lehrer achselwärts hinab. Es hat sich mehr als einmal ereignet, daß Unterlehrer bei ihrem Eintritt in das hiesige Seminar erklärten, — natürlich nicht gegen die Seminarlehrer — daß sie eigentlich nicht in's Seminar träten, um etwas zu lernen, sondern — um eine Anstellung zu erhalten. Es sind dieß Thatsachen. Woher solche Erscheinungen? Eines Theils imponiren ihnen die Lehrer selbst nicht genug, die oft nicht viel mehr wissen, als die Unterlehrer, diese nur durch größere Fertigkeit in den Handwerkskunststückchen übertreffend; anderen Theils kommen sie auch selten mit wahrhaft gebildeten anderen Menschen, die nicht Schulmänner sind, in Berührung, und endlich wissen sie zu wenig, um zu wissen, was sie nicht wissen. Der Dünkel ist in der Regel eine Frucht der Unwissenheit. Daher: je größer die Einbildung, desto geringer die Ausbildung, und je größer die Ausbildung, desto kleiner die Einbildung. Wer die Unterlehrer gegen frühere Behauptungen in Schutz nehmen wollte, würde durch den überall hervortretenden, stadt- und landkundigen Hochmuth derselben hinlänglich widerlegt. Ein hochmüthiger Mensch aber bekümmert sich nicht um

Weiterbildung; ein hochmüthiger, dünkelvoller, anmaßender Lehrer ist ein durchweg verderblich wirkendes Mitglied der menschlichen Gesellschaft.

4. Die Unterlehrer fühlen sich unglücklich.

Immer ist nur von der (großen) Mehrzahl die Rede. Man frage diese armen Menschen unter 4 Augen; man sehe zu, welcher Art und Natur das Geschäft ist, dem sie in der Regel den ganzen Tag dienen müssen; man halte die nirgends abzuweisenden und ungeachtet aller Unbill hervortretenden Anforderungen der Menschennatur, und obendrein der Menschennatur in Jünglingen, zusammen mit der physischen und moralischen Nöthigung, der diese Jünglinge unterthan gemacht sind: und man wird es begreifen, man wird es ganz natürlich finden, daß sich die meisten Unterlehrer in ihren Verhältnissen, wie sie meistens sind, unglücklich fühlen müssen. Vorerst wird ihnen nichts mehr und nichts weniger zugemuthet, als das alte ABC in der alten Manier von früh bis spät abzuhaspeln, und was nicht gerade ABC ist, wird doch so behandelt, wie das ABC; Alles in einem unendlichen abstumpfenden Mechanismus, über den man immer von neuem Zeter zu schreien nicht müde werden darf. Denn das Bessere, Geistanregende der Unterrichtsweisen hat bis dato verhältnißmäßig in sehr wenigen Schulen Geltung und Raum gefunden. In bei weitem den meisten Schulen ist Alles noch beim ältesten Alten, und noch lange sind wir nicht auf der beneidenswerthen Höhe, wo wir vor Neuerungen und Experimenten warnen und wieder umlenken müßten. In den meisten Schulen wird gar nichts versucht, weil man sich — wie man zu sagen wagt — bei seiner Methode sehr wohl befindet. Aber so stumpf ist kein junger Mensch, daß er nicht des ewigen Vorkauens eines dumpfmachenden Papageienthums müde werden sollte.

Dazu kommt zweitens, daß der Unterlehrer vom Hauptlehrer als Miethling betrachtet, wie ein Miethling behandelt, und wie ein Miethling bezahlt wird.

An den meisten Orten nimmt der Lehrer, welcher einen Gehülfen bedarf, denselben auf seine Faust an, und er verabschiedet ihn, wenn es ihm gefällt. Es ist dieß das alte Gesellen- und Zunftthum der Schulmeisterschaft. Fast allenthalben ist das Handwerks-Zunftthum aufgehoben worden; im Schulwesen besteht es zum Theil noch. Denn der Unterlehrer wird gedungen wie der Knecht und die Magd, und

daher auch eben so, als ein gedungener Mensch, kurzweg als ein Miethling, betrachtet, und natürlicher Weise auch so behandelt. Der Meister schreibt ihm vor, was er thun soll und wie. Natürlich giebt der Meister nicht zu, daß der Gesell es anders mache, als der Meister selbst. Daher bleibt Alles beim Alten. Es giebt Schulen im Bergischen, wo der Meister den Gesellen zwingt, jeden Schüler »einzeln aufsagen« zu lassen, wie verderblich dieß auch sein mag; Schulen, in welchen der Seminarist als »Untermeister« es nicht wagen darf, den Lautirunterricht einzuführen, den Gesang mit der Geige zu leiten und das erprobte Bessere der neueren Pädagogik einzuführen. Die meisten Lehrer sind der Meinung und verfahren so, als wenn der Unterlehrer jede Minute seiner Zeit verkauft habe, wie der Knecht und die Magd. Darum bürdet man Vielen nicht nur die Unterrichtsstunden in der Tagschule, sondern auch den Unterricht in einer oder zwei Abendschulen, ja sogar Privatstunden auf; Alles zum Besten des Lehrers. Wenn der Unterlehrer sich auch fortbilden wollte oder könnte, er hat ja keine Zeit dazu. Und welchen Lohn empfängt er für seine Mühe? Es soll irgendwo Schulen geben, welche dem Lehrer 1000, 1500 und mehr Reichsthaler eintragen, und solche Lehrer schämen sich weder vor Gott, noch der Welt, noch ihrem eigenen Gewissen, ihrem Unterlehrer, der ihnen einen großen Theil des Gehaltes mit der sauersten Mühe verdienen hilft, jährlich, außer Kost und Wohnung, 30, 20, ja 10, sage zehn Thaler Gehalt zu geben. Es ist möglich, daß Einige auch Nichts geben. Und zehn Thaler sind freilich fast so gut wie — Nichts. Solche Hauptlehrer betrachten die Gehülfen als Mittel zu ihren Zwecken. Das wäre nun ganz gut, wenn diese Zwecke mit der Erstrebung der Erziehung der Schüler zusammen fielen. Aber es sind in der Regel rein eigennützige Zwecke der gemeinsten Art. Frisch heraus: man will sich den Sack füllen. Ich kenne schreckliche Beispiele dieser Art. Ich freue mich dagegen auch nicht wenig, einige Lehrer zu kennen, die ihre Gehülfen nicht also mißhandeln, sondern als ihre Mitarbeiter und Freunde ansehen. Diesen widmen wir unsere Achtung.

Wie muß nun ein Jüngling unter dem geschilderten Drucke sich fühlen? Antwort: zurückgesetzt, mißhandelt — unglücklich.

Wer es nicht glauben will, der forsche nach, ob es sich also verhalten müsse, und ob es sich also verhalte. Ein sich unglücklich fühlender Mensch aber hat bereits die Lust verloren, sich weiter zu bilden, befindet sich nicht in dem Zustande, in welchem er bildend und erziehend auf Kinder wirken könne, ist vielmehr durch den Drang der Umstände gezwungen, den ganzen Unterricht wie auswendig zu lernendes Gedächtnißwerk zu behandeln, und es bleibt ihm nichts anders übrig, als mit heißer Sehnsucht die Aenderung seines Geschickes zu erwünschen. Kein Wunder, daß ein solcher bedauernswerther Jüngling es nicht erwarten kann, bis ihm eine Stelle als Lehrer wird, und kein Mittel unversucht läßt, sich so drückendem Joche zu entziehen. Wir schmähen ihn darum nicht, sondern wir bemitleiden ihn. Aber dem Schulwesen bringen solche Verhältnisse nur Unheil. Darum nehme ich keinen Anstand, dieselben hier öffentlich ohne Verdeckung und ohne allen Rückhalt zu besprechen. Denn die Schminke wäre hier wahrlich nicht gut. »Wahrheit ohne Schminke!« Niemand würde sich mehr, als ich selbst, **darüber** freuen, wenn es sich nicht so verhielte, wie die Erfahrung es mir leider gezeigt hat! *)

---

*) Neulich fragte ein städtischer Schulvorsteher bei mir an, ob zwei Seminaristen von hier Lust zu Gehülfenstellen in der Stadt — — hätten. Was **forderte** man? Natürlich alle Elementarkenntnisse und Fertigkeiten, und täglich 9 Stunden Unterricht. Und was **bot** man? Freie Kost und freie Wohnung, **keinen Pfenning** Gehalt. Zum Erwerb der Kleider, Bücher ꝛc. deutete man auf häufige Gelegenheit zum **Privatunterricht** hin. 9 Stunden Unterricht unter einer Legion von Kindern, und dann noch 3—4 Stunden abschwächenden Privatunterricht!!! »**Pferde**arbeit und **Sperlings**futter!« Und das in einer der **reichsten** Städte in den Rheinprovinzen? Ich führe dieß nicht in der Absicht an, um über den betreffenden Mann tadelnd zu urtheilen. Es soll dadurch nur die Behauptung, daß das Unterlehrerwesen nicht gut geordnet sei, anschaulich gemacht werden. Der Fehler liegt nicht an einem Einzelnen, sondern im Ganzen, dessen Abhülfe durch bestimmte allgemeine Vorschriften erwartet werden muß. Von jenem Manne weiß ich, daß derselbe die Hochachtung seiner Mitbürger in hohem Grade verdienter Weise besitzt, und sich unter Andern dadurch um das schlecht organisirte Schulwesen seiner Stadt verdient gemacht hat, daß er die Errichtung einer freien Armenschule in Antrag gebracht und durchgeführt hat, und sich überhaupt für Schulangelegenheiten sehr warm interessirt. Welcher Lehrer sollte das nicht mit

II. **Die Einrichtung, Unterlehrer zu gebrauchen**, wie sie bisher gewesen sind, und den Umständen nach sein müssen, **taugt nicht.**

Es folgt dieß aus dem Bisherigen von selbst. Wie kann ein schlechter Baum gute Früchte tragen? Ich gehe daher gleich

III. zu den **Vorschlägen über, wie die Sache nach meiner Meinung besser eingerichtet werden könne.**

1. Man stelle nur solche als **Gehülfen** an, welche durch strenge Prüfung das **Zeugniß der Wahlfähigkeit zu einem Elementarschulamt erlangt haben.**

Es ist gewiß, daß man nicht überall, wo ein zweiter Lehrer nöthig ist — und dieß ist überall der Fall, wo gegen 100 und mehr Kinder die Schule besuchen — auch einen zweiten Lehrer so besolden könne, daß er mit Frau und Kind von seinem Einkommen, ohne zu Nebengeschäften seine Zuflucht nehmen zu müssen, leben könne. Die Nothwendigkeit zwingt daher dazu, unverheirathete Schulamts-Kandidaten anzunehmen, die auf den Gehülfenstellen nicht heirathen dürfen. Die Hülfslehrer können daher nicht ganz entbehrt werden.

Aber eben so gewiß und noch gewißer ist es, daß ihre Geschäfte eben so viele Bildung in Anspruch nehmen, als das Geschäft der ordentlichen Lehrer. Denn sie sind Lehrer und obendrein die Lehrer der Anfänger. Ihnen wird das Schwerste der Lehrerwirksamkeit aufgetragen. Und darum fordere man von jedem Lehrer, also auch von jedem Hülfslehrer, tüchtige Vorkenntnisse, gründliche Vorbildung, kurz alles das, was zu ordentlichen Leistungen in der Schule gehört. Bisher erhielten diejenigen Jünglinge, welche oft nur ein Minimum von Bildung besaßen, die Erlaubniß, Unterlehrer werden zu können. Das ist nicht gut. Denn

---

Freude nnd Dank anerkennen. In Beziehung auf das oben Gesagte ist es indeß Zeit, daß die hohen Regierungen zusehen und einschreiten, um der Kinder und um der Lehrer willen. Die ganze Einrichtung mit den Unterlehrern, wie sie fast überall besteht, ist verfehlt, schief und zweckwidrig. Darum denke man bald (d. h. gleich!) an die Umgestaltung! A. D.

sie leisten in solcher Verfassung wenig oder nichts, und man täuscht sich, wenn man glaubt, daß in solchen Verhältnissen die Geschäfte des Unterlehrers die beste alleinige Vorbereitung zum wirklichen Lehramte seien. — Wenn nun der Beruf der Unterlehrer eben so viele Geschicklichkeiten, wenn auch nicht so viel praktische Fertigkeit, als das Geschäft der Hauptlehrer, in Anspruch nimmt, so gebe man nur denjenigen die Erlaubniß, Lehrer, gleichviel, ob erster oder zweiter, ob selbstständiger Lehrer oder Gehülfe, zu werden, welche überhaupt zu einer Schulstelle fähig befunden worden sind. Diese Befähigung haben alle Schulamtskandidaten in strenger Prüfung nachzuweisen; in strenger Prüfung, welche sich über das ganze Gebiet der zu einem Schulamte erforderlichen Kenntnisse erstreckt. Wer hier nicht allen Anforderungen genügt, erhalte auch nicht die Erlaubniß, Lehrer oder Gehülfe eines Lehrers zu werden. Das gilt eben so gut von den in als außer den Seminarien gebildeten Schulamts-Kandidaten. Ja die Seminaristen scheinen mir vorzüglich dazu geeignet, zuerst Gehülfen zu werden. Daß ihnen in den Seminarien selbst nicht eine vollständige, nichts zu wünschen übrig lassende, praktische Fertigkeit angeeignet werden könne, ist gewiß. Die volle praktische Ausbildung bringt überall nur das Leben, und dieses nicht in einem oder zweien Jahren. Die Seminarien würden auch verkehrt handeln, wenn sie einen zu großen Theil der ihnen knapp zugemessenen Bildungszeit einseitig auf die Erstrebung praktischer Fertigkeiten der Zöglinge verwenden und darüber die ganze Ausbildung, welche, wenn sie rechter Art, zugleich eine praktische ist, versäumen wollten. Darum mögen die gehörig ausgebildeten Seminaristen die Gehülfen der bereits praktisch ausgebildeten Schullehrer werden, damit sie sich hier in der Schule der Praxis mehr praktisch ausbilden. So brächten die Seminaristen stets neues verjüngendes Blut in den Schulkörper, der unter dem Blei des Mechanismus so leicht erstarrt. Das Schulleben bliebe jung und frisch; die älteren Lehrer würden sich durch das Feuer der Jugend belebt fühlen, und die angehenden Lehrer lernten von den Meistern der Praxis, was überall und in einzelnen Orten im Leben ausführbar sei und was nicht. — Was soll sonst auch aus den Seminaristen werden? Der Schulstellen sind so viele nicht, daß alle gleich eine feste Anstellung erhalten können. Und dafür muß gesorgt werden, daß die jungen

Kräfte sich ununterbrochen versuchen können, und fortwährend in der Uebung bleiben. Und dieß zwar allein in der öffentlichen Schule. Oder sollen die Seminaristen Hauslehrer werden? Dann bringen uns die Seminarien viel Schlimmes, woran denn freilich die Seminarien nicht Schuld sind.

2. Man stelle aber auch die Gehülfen fest an.

Es darf demjenigen Lehrer, welcher einen Gehülfen braucht, nicht überlassen werden, auf seine eigene Hand, ohne von der königlichen Regierung die Genehmigung einholen zu müssen *), den Gehülfen anzustellen, denselben zu beladen, wie es seine Einsicht oder sein Egoismus für gut findet, und ihn wieder zu entlassen nach Willen und Eigenwillen. Den Eltern kann es keineswegs gleichgültig sein, wer der zweite Meister in der Schule ist, und dem Staate kann es nicht einerlei sein, ob man die Gehülfen schlecht behandelt, oder gar mißhandelt. Jeder Gehülfe erhalte daher eine ordentliche Bestallung, worin seine Pflichten und Rechte genau angegeben und begränzt sind. Sonst giebt es Reibungen und Mißhelligkeiten, welche das Wohl der Schule untergraben. Daß ein Gehülfe nicht heirathen darf, versteht sich von selbst. Darum ist und heißt er Gehülfe. Aber man besolde ihn doch so, daß er bei Oekonomie ordentlich von seinem Diensteinkommen leben könne, und nicht gezwungen sei, durch Stundengeberei sich zu verflachen.

3. Man stelle auch keinen Lehrer und keinen Gehülfen, oder alle Lehrer und alle Gehülfen, provisorisch an.

---

*) In dem Regierungsbezirke Düsseldorf und, wie ich glaube, in den preußischen Rheinprovinzen überhaupt, besteht seit einem Jahre die heilsame Verordnung, daß der Hauptlehrer mit dem Gehülfen einen Kontrakt abschließen, und der K. Regierung zur Genehmigung vorlegen muß. Das Ehrgefühl wird hoffentlich nun die Lehrer abhalten, Bedingungen zu machen, die sich mit der Ehre des öffentlichen Beamten nicht vertragen. — Besser wäre es freilich noch, wenn die K. Regierungen selbst die Gehülfenstellen, wie alle Lehrstellen, besetzten. Auch sollte, wie für die Hauptlehrer, so für die Gehülfen ein Minimum, als Normalgehalt, festgesetzt, und die Zahl der Lehrstunden, die einem Gehülfen aufgebürdet werden dürfen, bestimmt werden.

Digitized by Google

Entweder bewährt sich der Schulamts-Kandidat in der strengen Prüfung als ein solcher, welcher zu einem Schulamte — auch der Gehülfe verwaltet ein Schulamt — die nöthigen Fähigkeiten besitzt, oder nicht. Ist dieses, so werde er abgewiesen, und angewiesen, sich erst gehörig vorzubereiten; ist jenes, so fällt der Grund, ihn zu einer provisorischen Anstellung für fähig zu erklären, weg, oder man muß alle Lehrer provisorisch anstellen. Nach meiner Ansicht muß schlechterdings eine gründliche Vorbildung zu jedem Schulamte gefordert werden. Auch der provisorische Lehrer ist ja in seiner Wirksamkeit ganz Lehrer. Und man weiß, wie es geht, hat Einer einmal provisorisch eine Stelle. Den wieder für unfähig zu erklären, oder abzusetzen, hält in der Welt überall schwer, auch wenn er die Absetzung verdiente. Er lehrt provisorisch, ein, zwei, drei und mehrere Jahre, und zuletzt bleibt nichts übrig, als ihn definitiv anzustellen, auch wenn der Zweck, den man durch die provisorische Anstellung erzielte, nicht gehörig, oder gar nicht erreicht worden ist. Deßhalb erkläre man einen Kandidaten entweder für fähig, ein Schulamt zu führen, oder man erkläre ihn für unfähig dazu. Das Provisorische ist ein Mittelding, und Mitteldinge sind überall nur Surrogate *).

Nur unter den bisher angegebenen Bedingungen habe ich die Ansicht ausgesprochen, daß es gut sei, die abgehenden Seminaristen als Hülfslehrer anzustellen. Ohne Erfüllung dieser Bedingungen aber werde ich es jedem Seminaristen abrathen, eine Hülfslehrerstelle anzunehmen, wenn nicht specielle Verhältnisse die Sache günstiger stellen. Denn der Lehrer, also auch der Hülfslehrer, muß dasjenige ausführen, muß in der Weise lehren dürfen, wie es der jetzige Zustand der besseren Unterrichtsweisen verlangt, muß nicht gezwungen sein, dem Willen jedes Lehrers in Ansehung des Wie unbedingt Folge zu leisten. Sonst gedeiht und reift

---

*) Anders ist die Sache, wenn man die definitive Anstellung an eine zweite Prüfung, der sich jeder provisorisch Angestellte zu unterwerfen hat, knüpft. Alsdann hat die provisorische Anstellung einen vernünftigen Zweck. Aber keiner werde angestellt, auch nicht provisorisch, der nicht in einer vollständigen Lehrerprüfung bestanden hat.

das Bessere gar nicht, oder zu langsam. Denn nur zu leicht gewöhnt sich der Mensch an Mechanismus und Schlendrian, auch der ursprünglich geistig Lebendige. Daher hat jeder Lehrer, selbst in den glücklichsten Verhältnissen, sehr darüber zu wachen, sich die gehörige geistige Lebendigkeit zu erhalten. Und darum darf der Schulamts-Kandidat nicht genöthigt werden, in dem herkömmlichen Schlendrian zu beginnen. Geschieht dieß, so darf man sich später gar nicht darüber wundern, wenn er — Alles beim Alten läßt. Der gewöhnliche Mensch ist ein Sklave der Gewohnheit. Sehr wenig wird die Mühe fruchten, welche die Seminarien sich geben, ihren Zöglingen bessere Unterrichtsweisen anzueignen, wenn dieselben nach dem Austritt aus den Bildungsanstalten genöthigt werden, so anzufangen, wie an ihnen in den Elementarschulen geschehen ist. Entweder also sichere man die Stellung der Hülfslehrer durch Brief und Siegel, oder man halte jeden angeregten jungen Mann von dem Amte eines Hülfslehrers ab. — Als Ergebniß der vorstehenden Bemerkungen und Ansichten stelle ich folgende Meinungen und Vorschläge auf:

1) Nur der zu einem Schulamte für wahlfähig erklärte junge Mann darf als Gehülfe, d. h. als zweiter oder dritter Lehrer, angestellt werden.
2) Diese Anstellung geschehe durch die Behörden, welche die Bedürfnisse der einzelnen Schulen und Lehrer, und die Eigenschaften der Schulamts-Kandidaten am besten und allein richtig zu beurtheilen wissen.
3) Der Gehülfe werde durch einen förmlichen Berufschein, welcher seine Pflichten und Rechte genau bezeichnet, ernannt.
4) Das Gehalt sei hinreichend, dem Bedürfnisse eines sparsamen jungen Mannes, der aber nicht bloß leibliche Bedürfnisse zu befriedigen hat, zu genügen. Als geringsten Satz dürfte nach meinem Dafürhalten, außer freier Wohnung und Kost, 66 Thlr. preuß. Courant festzusetzen sein.
5) Die Zahl der dem Gehülfen täglich zu übergebenden Lehrstunden dürfte die Zahl 6 nie überschreiten. Mittwochs und Sonnabends 3 Stunden.
6) Außerdem dürfte der Hülfslehrer täglich höchstens eine Privatstunde geben dürfen.

7) Ein für jede Schule zu entwerfender ausführlicher Lehr- und Stundenplan bestimme die Lehrgegenstände der Schule, ihre Vertheilung für die einzelnen Schulklassen und die Arbeiten des Hauptlehrers und des Gehülfen.

Nur unter diesen Bedingungen halte ich die Anstellung der Gehülfen einstweilen für zuläßig. Keiner, der das Lehramt kennt, wird behaupten, daß die Gehülfen durch dieselben zu sehr begünstigt seien. Vielmehr wird jeder vorurtheilsfreie Mann es erkennen, daß ihre Kräfte so weit, als es das Wohl der Schule und die Grundsätze der Gerechtigkeit zulassen, in Anspruch genommen sind. Verliere man bei Schuleinrichtungen nur niemals eben so wenig die Idee des Schulamtes als die Natur des Menschen aus den Augen. Das Interesse der Aemter geht über das Interesse der Beamten; und was man durch Menschen erreichen will, darf der Natur der Menschen nicht widersprechen. —

A. D.

IV.

(Als Anhang zu dem vorhergehenden Aufsatze.)

Welche Kenntnisse darf und soll man von einem Elementar-Schulamts-Kandidaten verlangen, wenn er auf ein Zeugniß der Wahlfähigkeit zu einer Elementar-Schule Anspruch macht?

In Nro. 39 des vorjährigen Jahrganges der in Darmstadt erscheinenden Schulzeitung ist eine Verordnung der Regierung der Provinz Rheinhessen abgedruckt, worin die Anforderungen aufgeführt sind, welche die Prüfungs-Commission an die für Elementarschulstellen zu examinirenden Kandidaten macht. Die Einleitung zu derselben sagt, daß, da die beiden Schullehrer-Seminarien zu Friedberg und Benzheim so viele Kandidaten entlassen, als das Bedürfniß erheischet, auch daher von jedem sich zur Prüfung meldenden Kandidaten diejenigen Kenntnisse im Erziehungsfache gefordert werden müßten, welche die Zöglinge der Seminare zu erlangen im Stande seien. Diese Forderung finde auch noch in dem Umstande ihre Rechtfertigung, daß man von dem Schullehrer, so wie von jedem, dem man einen Beruf übertrage, Tüchtigkeit, Kenntnisse seines Faches, Einsicht in das von ihm zu führende Geschäft, überhaupt eine sichere Stufe von Geistesbildung und einen größeren Umfang von Geschicklichkeit, als er in der Schule nöthig habe, durchaus zu verlangen die Pflicht habe.

Was hier in Rheinhessen geschehen ist, thut in allen den Provinzen Deutschlands Noth, wo man bisher keine höheren Anforderungen an die Schullehrer machte, als vor

200 Jahren. Ganz eigentlich ist es nun der Zweck der Seminare, das Schulwesen dadurch auf eine höhere Stufe zu erheben, daß sie ihre Zöglinge tüchtiger ausbilden, als dieß außer und ohne Seminare geschieht. Zwar möchte der Eine oder Andere denken, daß ein junger Mensch sich auch, ohne ein Seminar besucht zu haben, recht tüchtig zu einem Schullehrer bilden könne. Das soll hier auch durchaus nicht geläugnet werden, sondern es wird dieß hier ausdrücklich anerkannt und zugegeben. Die meisten der am Rheinstrome im Amte stehenden Lehrer sind ja nicht Seminaristen gewesen, und unter so vielen Tausenden sind auch manche, vielleicht viele, geschickte und tüchtige Lehrer. Aber die Staatsbehörde ist von der Ansicht ausgegangen, daß die Vorbildung der künftigen Schullehrer nicht dem Zufalle und dem Belieben der Einzelnen überlassen werden dürfe; daß die Fälle, in welchen ein Kandidat ohne Seminar in der Prüfung eine vorzügliche Ausbildung bewährt, zu den Ausnahmen, daß es aber zur Regel gehöre, daß die Zöglinge des Seminars, im Verhältniß zu den Nicht-Seminaristen, eine gute oder vorzügliche Vorbereitung zum Schulamte bekundeten. So hat es die Erfahrung in den älteren Preußischen Provinzen, in welchen seit längerer Zeit Schullehrer-Bildungs-Anstalten wirksam sind, gelehrt, und so hat es auch bereits die Erfahrung am Rheine bestätigt, und wird es noch heller und zuversichtlicher und ganz untrüglich bestätigen. Wer sollte sich auch darüber wundern, wenn man bedenkt, auf welche dürftige Weise in der Regel die Nichtseminaristen mit Kenntnissen ausgestattet erscheinen, wie sie in einseitig-praktischer Richtung ihrem nahen Ziele entgegenstreben, wie dagegen ein Seminar-Zögling wenigstens zwei ganze Jahre ausschließlich auf die Vorbereitung zum Lehramte verwendet, wie in den Seminarien ein breiteres Fundament gelegt wird, und daselbst Alles vereinigt ist, was zu einer vielseitigeren Ausbildung mitwirken kann? Begreiflicher Weise werden nun die Zöglinge der Seminare nicht darum bei Anstellungen begünstigt werden, weil sie das Seminar besucht haben, sondern nur deßwegen, weil sie in der Regel die besser Unterrichteten sind, und nur in so fern, in wie weit, und nur dann, wenn sie dieß sind. Da es aber nun als Thatsache vorliegt, daß die Seminare ihre Zöglinge weiter führen, als dieß sonst der Fall war, und auch jetzt noch außer den Seminarien der Fall ist, so

folgt daraus, daß man die Anforderungen an alle übrigen Kandidaten steigern müsse. Fragt man auch nicht, wo hast du dich vorbereitet, sondern, wie steht es mit deiner Vorbereitung, so muß doch Allen, welche auf Gleiches Anspruch machen, dieselbe Forderung, dieselbe Bedingung gestellt werden. An Seminaristen wie an Nicht-Seminaristen wird daher eine Prüfungs-Commission dieselben Anforderungen machen. Um nun den Maaßstab zu finden, nach welchem zu bestimmen ist, was überhaupt von einem zu examinirenden Schulamts-Kandidaten zu fordern sei, so findet sich derselbe in demjenigen, was die Seminarien in der Regel an ihren Zöglingen leisten werden. Wie weit ein Seminarist gebracht, wie weit der mit mittleren Geistesanlagen versehene, mit gewöhnlicher Vorbereitung bei seinem Eintritt in's Seminar ausgerüstete Jüngling binnen 2 Jahren geführt wird, so viel soll auch von jedem anderen Examinanden begehrt werden. Nach demselben Grundsatze ist die oben citirte großherzoglich-hessische Verordnung erlassen. In gleicher Ansicht will ich nun unter den folgenden Nummern angeben, was man, nach meiner Meinnng, von einem jungen Manne, welcher in dem Examen für ein Schulamt bestehen will, verlangen darf. Was man verlangen darf, soll man auch verlangen. Je tüchtiger die Vorbildung, desto tüchtiger die Amtsführung. Das Nachfolgende enthält zugleich dasjenige, was ich zur tüchtigen Führung eines Schulamtes für wesentlich nothwendig erachte, dessen Besitz in einem Jünglinge die Hoffnung begründet, daß er dereinst, d. h. nicht in 1 Jahre, sondern nach Jahren — denn das Leben bildet den Mann — ein vorzüglicher Schulmann werde. Nur von den Kenntnissen der Examinanden, nicht von den Eigenschaften ihrer Charaktere u. s. w., rede ich hier, da letztere durch eine Prüfung nicht erforscht werden können.

1. Religion. Der zu Prüfende muß inne haben: a) die biblische Geschichte, alten und neuen Testaments; b) den Inhalt der Schriften der heiligen Schrift, die Lebensumstände ihrer Verfasser; c) eine vollständige Uebersicht der christlichen Sitten- und Glaubenslehre; d) die Hauptereignisse der Geschichte des Christenthums bis zu unseren Zeiten.

Es giebt noch immer Leute genug, welche das Wesen der Religion in Stimmungen des Gefühls setzen, und zur Tüchtigkeit für den Religionsunterricht nur eine gewisse sen-

timentale Gutmüthigkeit verlangen. Allein wie weit reicht man damit? — Der Lehrer soll die Religion, als Sache, so genau kennen, wie jeden anderen Unterrichtsgegenstand, und noch besser. Sonst wird er nimmermehr mit Lust und Erfolg Religion lehren. — Es ist unglaublich, wie arm die gewöhnlichen Schulamts-Kandidaten an Kenntnissen der Religion sind. Solche werden schon deßhalb niemals in der Prüfung bestehen. —

2) Deutsche Sprache: a) Richtiges, betontes Lesen; b) Kenntniß des Inhals, und der Regeln der Grammatik; c) Gewandtheit in der Bildung der Sätze aller Art; d) Fehlerfreie Anfertigung eines schriftlichen Aufsatzes über einen bekannten Gegenstand des Lebens, oder der Schule.

Die gewöhnliche Kenntniß der grammatikalischen Regeln thut es durchaus nicht. Es kann Einer sämmtliche Regeln der Heise'schen Grammatik genau wissen, und er ist doch nicht im Stande, einen bildenden praktischen Sprachunterricht zu ertheilen. Denn in unsere Elementarschulen gehört das Regelwerk der Sprache nicht, oder nur sehr wenig davon, als Ausbeute und Resultat der Sprachübungen, worauf es hauptsächlich ankommt. Von der Uebung schreitet man zur Regel, wenn's noch Noth thut und Zeit vorhanden ist, nicht umgekehrt. Es wäre viel besser, wenn die meisten Lehrer sich, außer den orthographischen Uebungen, in denen übrigens auch sehr wenig Bildendes liegt, des ledernen sogenannten Sprachunterrichts enthielten. Nach den auswendig gelernten Schematen deklinirt und conjugirt doch kein Mensch. Wozu also dieser Wörterkram? Und was hilft es, wenn ein Kind die Wörterklassen nach äußeren Kennzeichen zu unterscheiden weiß? Darum erforsche man auch bei den Examinanden vorzugsweise, ob sie das Praktische und Logische der Sprache, ob sie das Wort und den Satz kennen, praktisch und theoretisch kennen! — Uebrigens kann man von einem Schulamts-Kandidaten keine große Gewandtheit in schriftlichen Aufsätzen verlangen. Die Fertigkeit darin bringt erst das Leben; denn es gehören viele Lebenskenntnisse dazu, um einen ordentlichen Aufsatz machen zu können. Hat ein Mensch nur denken gelernt, und ist er gewohnt, bei allen Dingen zu denken: so wird er schon in der Folge auch seine Gedanken niederschreiben können. Es kommt darauf an, daß ein Mensch Gedan-

ken habe. Wer die nicht hat, wie kann der einen Aufsatz machen?

Auch will es sehr wenig verschlagen, wenn ein Mensch hier und da einen nicht sehr bedeutenden Fehler gegen die Orthographie macht. Der Maaßstab, welcher in dem Satze liegt: »er kann nicht einmal orthographisch schreiben«, ist größtentheils falsch. Denn es giebt denkende Köpfe, die dieß nicht können, oder es wenigstens übersehen, und eine Unzahl solcher, welche nach den herkömmlichen Regeln schreiben, und ungefähr nicht viel mehr können, als dieses.

2) Mathematik: A. Rechnen. Gründliche Kenntniß der Zahlgesetze — die Fähigkeit, alle Operationen zu begründen, abzuleiten und zu beweisen — Fertigkeit in der Ausrechnung der gemeinsten Rechnungsarten. B. Raumlehre. Die Formenlehre und Geometrie; gründlich, wie sich von selbst versteht.

Es ist wenig daran gelegen, ob der zu Prüfende alle Exempel der Alligationsrechnung, der Regel Justi und Falsi, der Wechselrechnung u. s. w. auszurechnen im Stande sei; auch wenig daran gelegen, ob er es bis zu einer ungeheuren Fertigkeit im Kopfrechnen gebracht habe. Letztres, die Fertigkeit, wird bei täglicher Uebung nothwendig von selbst gewonnen, und Ersteres kann statt finden, ohne daß der Lehrer bildend im Rechnen zu unterrichten im Stande ist. Aber die Einsicht in das Wesen der Sache, die deutliche Erkenntniß der ersten Gesetze des Zählens, des Zehnergesetzes, der einfachen Operationen der 4 Species, der hellen Auseinandersetzung des Wesens der Brüche, die Durchschauung der Verhältnisse und Proportionen — kurz die allgemeinen Ansichten über die Zahl und ihre Gesetze, das macht den denkend-lehrenden Rechenlehrer. Was man einen Rechenmeister nennt, braucht er gar nicht zu sein. Freilich kommt ihm die Kenntniß des Gebrauchs der Buchstabenrechnung und der Algebra sehr zu statten. Aber auch hier thun es die Buchstaben und das x nicht, sondern die Begriffe, welche durch die Buchstaben und das x bezeichnet werden.

Was die Raumlehre betrifft, so soll der Examinand dieselbe um sein selbst willen kennen, wegen seiner geistigen Ausbildung. Ob er sie dereinst in der Schule viel oder überhaupt nur brauchen werde, das hängt von Umständen

ab, die sich nicht mit Sicherheit voraussehen lassen. Aber es liegt so viel geistig-bildende Kraft in der Raumlehre, so viel Schönheit; sie giebt dem Jüngling so viel reinen Sinn für die Wahrheit, so viel reines Interesse an der Wahrheit, um der Wahrheit willen, daß er sie ohne wesentlichen Nachtheil seiner geistigen Bildung nicht missen kann. — Freilich ist es einerlei, ob er die den Rechenbüchern angehängten sogenannten geometrischen Aufgaben mechanisch auflösen könne. Was liegt an dem Mechanismus in der Mathematik?

3) Weltkunde. A. Erdkunde. Kenntniß der Erde im Allgemeinen nach großen Umrissen, besondere Kenntniß Europa's, in's besondere Deutschlands. B. Himmelskunde. Kenntniß des Planetensystems und des Sternenhimmels im Allgemeinen; genaue Einsicht in die Verhältnisse der Erde als eines Planeten zu Sonne und Mond (die sogenannte mathematische Geographie). C. Naturkunde. a) Naturgeschichte: Kenntniß der 3 Reiche der Natur, mehr im Einzelnen, als im Allgemeinen; Bekanntschaft mit den Steinen, Pflanzen und Thieren der nächsten Umgebung aus genauer Anschauung; b) Naturlehre. Einsicht in die Erscheinungen und Gesetze der Natur im Allgemeinen und Einzelnen. D. Uebersicht über die Hauptereignisse der Weltgeschichte und speciellere Kenntniß der vaterländischen Geschichte.

Diese Forderungen will ich durch einige Bemerkungen erläutern.

Von der gewöhnlichen Geographie soll der Schullehrer das Nächste gründlich kennen. Er soll in seinem Wohnorte, in seinem Kreise zu Hause sein, und Deutschland liegt ihm näher als die Inseln der Südsee. Er soll die Schulkinder mit der nächsten und näheren Umgebung bekannt machen auf dem Wege der Anschauung, und sich hüten, gleich mit den großen allmächtigen Landkarten anzufangen, von Aequator, Wendezirkeln, Ekliptik und anderen Unbegreiflichkeiten zu reden, sie auf Reisen durch alle Welttheile, Meerengen und Inseln herumzuführen, während die armen Kinder die Straße nach der nächsten Stadt nicht kennen, und vor ihrem Hause nicht Ost von West zu unterscheiden im Stande sind. Diesem alten Unwesen in der Erdbeschreibung

muß die Bildung des zu Prüfenden vorbeugen. Er soll Landkarten anfertigen können, d. h. nicht, sie kopiren können, sondern eine Karte seines Dorfes und seiner Umgebung anzufertigen im Stande sein, und sie wirklich mit den Kindern anfertigen, damit sie wissen, was es mit den Landkarten, diesen Bildern, für eine Bewandtniß habe. Die Lehrer der Geographie nach alter Art machen es, wie die Lehrer der Zahlenlehre nach alter Art. Jene fangen mit den Landkarten, diese mit den Ziffern an, ohne sich um das, was diese Bilder und Zeichen bedeuten, ohne sich um die Urbilder und Begriffe zu bekümmern. —

Der Mensch soll auch nicht unbekannt mit dem Himmel, mit dem sichtbaren Himmel, bleiben. An ihm stehen die Wunder Gottes, Sonne, Mond und Sterne. Ihre Einrichtung zu erforschen, lohnt mehr der Mühe, als die Namen der Städte und Flüsse, oder gar der Zahl ihrer Einwohner und der Größe ihrer Abgaben zu lernen. Die Kenntniß des Himmels bildet Geist und Herz. Und das will mehr sagen, als der leidige Gedächtnißgram, mit dem sich obendrein Mancher groß dünkt. Es ist noch unendlich viel Verkehrtes in unsern Schulen. — Wenn ich einen Lehrer in der Geographie zu examiniren habe, und schnell mit ihm fertig werden will, so erforsche ich durch einige Fragen, wie es mit seiner Einsicht in die Verhältnisse der Erde zur Sonne und zum Monde steht. Weiß er klar nachzuweisen, woher der schiefe Auf- und Untergang der Sonne, woher die Abwechselung der Jahreszeiten, woher die langen Tage im Sommer und die kurzen im Winter, woher die Wechsel in den Erscheinungen des Mondes, so bekommt er in der Geographie ein Zeugniß von Nummer I., und ich habe Respekt vor seinem Kopfe.

Mit dem Unterrichte in der Naturgeschichte steht es an den meisten Schulen, wie mit dem der Geographie. Nicht das Leben herrscht, sondern der Tod; mitunter eine ungeheure Verkehrtheit. Den Schülern wird die Naturgeschichte langweilig und läppisch. An den Gelehrten-Schulen überträgt man gewöhnlich demjenigen Lehrer, den man zu nichts Besserem gebrauchen kann, den Unterricht der Naturgeschichte. Als wenn es den Menschen nicht mehr interessiren müßte, die Werke Gottes, als die Werke der Menschen kennen zu lernen!? Die gelehrten Jünglinge wissen, wo Cicero gewohnt hat, und sie verstehen, die Silben der alten Sprachen

zu stechen, aber kein Stein und keine Pflanze interessirt sie. Oder, wenn's hoch kommt, so kennen sie die Namen der Giftpflanzen und der Thiere in fremden Welttheilen. Das Kind der Elementarschule soll nicht also mit der Naturgeschichte bekannt werden. Der Lehrer führe es in die Natur, oder die Natur in die Schule, und lehre es durch Anschauung und einfach sinnige, bescheidene Betrachtung die großen Wunder Gottes im Großen und Kleinen kennen. Das setzt voraus, daß der Lehrer selbst die Steine, Pflanzen und Thiere seiner Umgebung durch Anschauung kennen gelernt habe. Solches erforsche der Examinator. Die Kenntniß der Systeme ist dann dem Kandidaten zu erlassen.

Mit dem Unterrichte in der Naturlehre hat es in den meisten Schulen gute Noth. Aus 100 Gründen, von denen man nur Einen anzuführen braucht, um die übrigen 99 erlassen zu bekommen. Oder ist das etwa Naturlehre, wenn man die Kinder die Kapitel des Lesebuchs durchlesen läßt, worin vom Donner und Blitz, vom Regen und Hagel, von den Sternschnuppen und Irrwischen die Rede ist? Gewöhnlich wissen diese Lesebücher Alles zu erklären. Das ist das Schlimmste von Allem. Denn dem Kinde wird dadurch die hohe Anschauung und die Ehrfurcht vor der Natur und ihrem Schöpfer geraubt. Es kann ja nun Alles erklären, oder die Menschen, der Lehrer z. B., wissen Alles zu erklären. Da heißt es z. B.: das Wasser fließt den Berg hinunter, weil es unnatürlich wäre, daß es den Berg hinauf liefe; der Wind entsteht durch den Zug der Luft; der Blitz entsteht, wenn die elektrischen Theile der Luft sich an einander reiben u. s. w., u. s. w., wie alle diese Erbärmlichkeiten weiter heißen mögen. Wer nichts Besseres zu thun, wer dem Kinde keine tiefere Anschauung der Naturerscheinungen und der in ihnen liegenden Gesetze zu geben weiß, der thut viel besser, wenn er geradezu erklärt, daß die Menschen den Zusammenhang der Erscheinungen, ihre letzten Ursachen und Gründe nicht kennen, daß sie Wunder seien vor unsern Augen, welches die Wahrheit sehr nahe trifft. Der Lehrer aber soll um seiner eigenen Bildung willen, um vor schreienden Mißbräuchen, vor der Entgötterung der erhabenen Natur, bewahrt zu bleiben, die Erscheinungen und die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze, so weit sie von Menschen erforscht sind, kennen. Ueberall muß er so weit gedrungen sein, daß er wisse, wie weit das

Erklärbare gehe, und wo das Unerklärbare anfange. Er muß jede wichtige Erscheinung der nächsten Umgebung bis zu dem **Unerklärbaren** zurück zu führen wissen. Für den ächten Kenner und wahren Forscher hat die Natur unzählige Geheimnisse.

Auch in der Naturlehre ist das Nächste, wie überall, das Wichtigste. Der Lehrer braucht keinen physikalischen Apparat zu besitzen. Die atmosphärische Luft, die Küche und der Keller ersetzen ihm, mehr als hinreichend, alle künstlichen Kostbarkeiten, mit denen sich doch nur wenig machen läßt. Wenn er nur immer die Menge der täglichen Erscheinungen aufzufassen wüßte! Die Prüfung soll auszuforschen suchen, in wie weit er sich diese Fähigkeit erworben habe.

Viel geschichtliche Kenntnisse darf und braucht man von dem Schulamtskandidaten nicht zu fordern. Man darf es nicht, weil er in der Regel nicht Gelegenheit gehabt hat, viel in der Geschichte zu thun; man braucht es nicht, weil der Gewinn an Bildung durch Geschichte, wie sie in Schulen betrieben wird, und vielleicht betrieben werden muß, nicht weit her ist. Man sagt zwar, daß die Geschichte dem Menschen die eigene Erfahrung ersetzen könne und solle. Aber wie viele Menschen giebt es denn, die durch Geschichte klug geworden sind? Man redet zwar sehr viel von der allseitig bildenden Kraft der Geschichte; aber wie viele Menschen winden sich durch Namen und Zahlen und das ganze Aussenwerk der Geschichte zu dem Geiste und die bewegenden Ursachen der Begebenheiten hindurch? — Ich glaube auch, daß das Studium der Geschichte den Menschen außerordentlich weit und tief führen kann. Aber, nicht den Knaben, auch nicht den Jüngling, sondern nur den Mann, der schon nicht wenig Erfahrungen gemacht hat. Nichts kann dem Menschen das Leben und die Selbsterfahrung ersetzen.

Aus diesen Gründen erwarte man im Allgemeinen von dem Lernen der Geschichte nicht zu viel, und fordere deßhalb vom Schulamts-Kandidaten nicht mehr, als oben angegeben wurde. So viel aber muß er wissen, damit ihm nicht die ganze Vor- und Mitwelt ein Räthsel sei; damit er nicht vor jeder Erscheinung seiner Zeit als vor einer neuen, unerhörten staune und erschrecke; auch, damit man ihm nicht allerhand weiß machen könne. Dann ist es auch gewiß, daß die Liebe und Anhänglichkeit an das Vaterland durch

Geschichte sehr belebt werden kann. Dieser Zweck aber ist nicht der höchste, und er darf der Wahrhaftigkeit der Darstellung des Geschehenen keinen Eintrag thun.

4. Theoretische Fertigkeiten: Deutliche Handschrift — Fertigkeit im Zeichnen und Singen.

Viel mehr als deutliche, saubere Handschrift thut dem Lehrer nicht Noth, seitdem man sich der gestochenen Vorschriften in der Schule bedient. Ein eigentlicher Schreibmeister, der wie gestochen schreiben kann, braucht der Schullehrer nicht zu sein. Es ist dieß in der Regel nicht einmal gut. Wer so viel Werth auf äußere Dinge legt, bekümmert sich selten viel um den Geist. Die Schreibmeister suchen das Heil der Schule gewöhnlich in zierlichen Schnörkeln, und die, welche in Kunstfertigkeiten die meiste Geschicklichkeit haben, sind selten geistig bewegte Menschen. Auch ist es hinreichend, wenn die Schüler zu einer deutlichen und reinlichen Handschrift gewöhnt werden. Mehr verlangt das Leben und die Bildung nicht. Kaufleute und andere rein praktische Menschen legen übertriebenen Werth auf die Schreibkunst. Und was hilft es, wenn die Kinder in der Schule auch alle so schreiben, wie die Vorschrift? Kommen sie in's Leben, so schreibt jedes eine eigene Handschrift, wie es gut ist.

Dieselben Bemerkungen gelten auch vom Zeichnen. Man halte und verspreche sich nicht zu viel von der sogenannten ästhetischen Bildung. Es ist hübsch, wenn das Kind Gegenstände richtig abzeichnen kann. Hübsch — mehr aber auch nicht. Von dem gewöhnlichen Kopiren vorgelegter Muster ist noch weniger zu halten.

Höher steht der Gesang und deßhalb die Anlage des Lehrers zum Singen. Aber man hüte sich auch hier vor der Uebertreibung, welche in manchen Anstalten Tagesordnung zu werden scheint.

Der Gesang ist ein wichtiger Unterrichtsgegenstand für die Schule, weil unser Gottesdienst zum Theil in Gesang besteht, und weil er eine tief erregende Kraft hat. Der religiöse Gesang weckt und stimmt zur Andacht, wenn er rechter Art ist, wie er noch in der Regel nicht ist. Und unter dieser Voraussetzung erregt er die Gefühle des Herzens. Wie aber in dem evangelischen Gottesdienste die Predigt die Hauptsache ist, und nicht der Gesang, so gehört

auch der Gesang in der Schule nicht zu den allerwichtigsten Gegenständen. Er ist ein vortreffliches Mittel zur Belebung und Erweckung; also ein Mittel. Das, was dem Gesange vorhergeht oder auf ihn folgt, ist wichtiger als der Gesang selbst, ist Zweck.

Ich glaube nicht, daß eine sehr weit getriebene Bildung unserer Lehrer in der Gesang-Lehre, auf Unkosten anderer Gegenstände, den Schulen viel Segen bringen wird. Die Singekunst und die damit verwandte Künstelei im Singen führt allerhand Gefahren mit sich. Höher steht der Sinn für einfachen, schönen, oder, ich möchte sagen, kunstlosen Gesang. Das ist's, was einem Lehrer nicht fehlen soll, der Sinn für Gesang, wie wir ihn in allen unverdorbenen, einfachgebliebenen Menschen finden.

Vom Klavier- und Orgelspiel rede ich hier nicht. Dasselbe gehört nicht zu den allgemeinen Erfordernissen eines tüchtigen Lehrers. Denn an den meisten Schulstellen ist der Lehrer nicht zugleich Organist. Aber freilich gereicht es dem Menschen zur Zierde, wenn er sich auf das Saitenspiel versteht, und den Gesang der Gemeinde zweckmäßig zu leiten weiß. Deßhalb, und damit jeder Lehrer zu jeder Schulstelle tüchtig befunden werden möge, legen die Seminare Werth auf diese Kunst. Nur dürfen alle diese technischen Fertigkeiten nicht zum Mittelpunkte der Bildung gemacht werden, wie die meisten Organisten ihre Stellung vergessen, indem sie so spielen, als wäre das Orgelspiel die Haupt-, der Gesang der Gemeinde aber die Nebensache.

Da die Erscheinung, daß in der Regel diejenigen Gemeinden am schönsten singen, in deren Kirchen die Orgel fehlt, nicht zu den seltenen gehört, so erzielt die Geschicklichkeit des Lehrers im Orgelspiel häufig nicht den beabsichtigten Erfolg. Die anderweitige Bildung des Lehrers wird daher auch deßwegen überwiegend sein müssen, damit er seine Kunstfertigkeiten nicht überschätze.

5. Pädagogik: a) Kenntniß des Menschen nach leiblicher und geistiger Seite; b) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; c) Praktische Fertigkeiten.

Es ist noch lange nicht genug erkannt, daß das Rechthandeln durch das Rechtdenken bedingt sei. Man kann zwar einen Menschen gewohnheitsmäßig, gewissermaßen blind, zum Rechten erziehen. Aber das bleibe ferne von der Schule.

hier fördert nur die klare Einsicht des Rechten und das Warum das Gute. Deßhalb soll es der Schulamtskandidat schon im Examen bewähren, daß er den Grund zur Verständigung über seinen Beruf in allen seinen Beziehungen gelegt, und die Fähigkeit erlangt habe, in der Schule Erfahrungen zu machen und weise zu werden. Kein Zweifel daher, daß der Jugendlehrer das Object kennen müsse, dessen Erziehung er seine Kräfte widmet. Wie der Gärtner die Natur der Gewächse, welche er behandeln will, zu erforschen bemüht ist, so soll der Erzieher vor allen anderen Dingen den Menschen kennen, seiner Natur, seinen Anlagen und seiner Bestimmung nach, den Gang seiner Entwickelung und Ausbildung. Den ganzen Menschen, den Leib desselben als das Leichteste und Nächste und als das Werkzeug des Geistes, zumeist aber den unsterblichen Geist mit allen seinen großen und herrlichen Anlagen, womit der Schöpfer ihn ausstattete. Der Lehrer muß sich bei allen seinen Schritten die Fragen vorlegen: Was will ich mit diesen Mitteln? Welche Zwecke suche ich zu erreichen? Welches ist die Wirkung jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes auf das Kind? Fragen, die sich ohne Kenntniß des Menschen gar nicht beantworten lassen. Ueberall soll der Erzieher sich als ein denkender Mensch bewähren, der da weiß, was er will und warum er es will. Deßhalb muß der Lehrer möglichst klar die Natur des menschlichen Geistes erkannt haben, und der Kandidat dazu vorbereitet sein, dieselbe immer mehr und mehr zu erkennen. Die allgemeinen Denkformen dürfen ihm nicht unbekannt geblieben sein. Ueber das Wesen der Begriffe, Urtheile und Schlüsse muß er klare Auskunft geben können. Erst dann, wenn der Mensch in seinem Wesen erkannt ist, fruchtet es, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts mit ihm zu suchen. Ehemals beschränkte man das pädagogische Wissen des Lehrers auf die Regeln der Schulmeisterklugheit. Die Erfahrung lehrt, wie viel man damit ausgerichtet hat. — Schon der beginnende Lehrer muß allgemeine Ansichten seines Faches aufgefaßt haben. Und zu diesen allgemeinen Ansichten müssen die speciellen Ansichten über die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Schule treten. Denn der Lehrer soll in dem Grade über den Gegenständen stehen, daß er sie nicht nur objektiv zu behandeln, sondern auch subjectiv so zu wenden wisse, wie das Bedürfniß des Lernenden es erheischt. Noch zur Zeit aber

dürfte die Fähigkeit, die einfachen Gegenstände des Elementar-Unterrichts gehörig abzustufen, von den meisten Lehrern vergebens gefordert werden. — Aus diesen hier angedeuteten Gründen gehört die Pädagogik mit nichten zu den letzten Gegenständen des Vorbereitungsunterrichts zum Lehramte. Aber freilich ist nicht das Wissen, wie man es machen solle, die alleinige Hauptsache, obgleich es fürwahr, wie hier nochmals wiederholt werden möge, nicht fehlen darf; das Wissen muß mit dem Können verbunden sein. Es giebt kein rechtes Wissen ohne Können, und kein rechtes Können ohne Wissen. Wie sich die Seminare davor zu hüten haben, daß sie nicht zu theoretisch werden, so haben sie sich auch zu hüten, daß sie nicht zu praktisch werden.

Das ganze Leben des angehenden Lehrers ist eine lange Praxis. Die Lehrer werden daher nur zu leicht pure Praktiker oder Praktikanten. Deßhalb darf das Seminar nicht jede Stunde als Verlust notiren, welche nicht mit praktischen Uebungen ausgefüllt wurde. Ein Seminar ist zwar nicht einzig eine Schule, aber auch nicht zuletzt eine Schule.

Es soll in den Seminaren das Fundament gelegt werden, auf welchem sich ein festes und solides Gebäude aufführen läßt; versteht sich, wenn in der nachfolgenden Zeit dazu die Bedingungen nicht fehlen. Aber die Seminare führen das Gebäude selbst nicht auf; sondern sie wollen nur die Baukunst lehren. Wenn dieses nun auch hauptsächlich dadurch geschieht, daß die Zöglinge in der Anstalt mit an der Aufführung eines Gebäudes arbeiten, so wird ihnen das Häuschen oder der Pallast nicht vorgebaut, den sie dereinst gerade so nachbauen sollen. Auf letztre Art bildeten sich in der Vorzeit meistens die Lehrer, wie heut zu Tage noch die meisten Handwerksgesellen. Der Meister macht es dem Gesellen vor, und der Gesell macht es dem Meister nach. Das ist Zunftthum. Die freie Menschen- und Lehrerbildung hat mit ihm wenig gemein. Sie hat das Ideal im Auge, jeden Zögling so zu führen, daß er nach seiner Eigenthümlichkeit und nach den eigenthümlichen Verhältnissen, in welche die Vorsehung ihn führt, sein Leben, seine Lehrweise und sein Verhalten regeln, und ein diesen individuellen Verhältnissen entsprechendes Gebäude aufführen könne. Die Seminare haben es auf eine möglichst allgemeine Bildung abgesehen, so daß sie nicht bloß geschickte Lehrer, sondern überhaupt

gebildete Menschen liefern. Sie verschmähen es daher, die Zöglinge zu Lehrern, wie sie der gegenwärtige Augenblick oder die Mehrzahl der praktischen Lehrer oder Eltern fordern möchte, fix und fertig zu machen. Ihr höchstes Ziel ist mit nichten, ihre Zöglinge zu befähigen, in der Prüfung ordentlich zu bestehen, und, gleich vom ersten Tage nach dem Austritt aus dem Seminar an, als perfekte Lehrer zu erscheinen; ja sie lassen den Maaßstab, nach welchem man den Werth der Seminarbildung nach dem Grade der augenblicklichen Tüchtigkeit, wie sie eben gefordert wird, bemessen möchte, gar nicht gelten. Sie haben in dem steten Hinblick auf eine allgemeine Bildung die Ansicht im Auge, daß der Jüngling ein solches Fundament legen soll, auf welchem er während seines ganzen Lebens sicher ruhen könne. Sie wollen eine Bildung, welche nicht im ersten Augenblicke schon Blüthen und Früchte zeigt; sondern eine Bildung, welche dem Lebensbaume eine solche Kraftfülle zugeführt hat, daß derselbe während eines ganzen langen Lebens nie ohne Früchte sei. Darum kann nur der wahre Kenner der Menschenbildung über den eigentlichen Werth oder Unwerth der Lehrerbildung ein gültiges Urtheil fällen. Nicht das entscheidet über den Werth oder Unwerth eines Seminars, was die Zöglinge in dem Augenblicke des Ausscheidens aus der Anstalt sind oder nicht sind, sondern das, was sie nach 5, 10 und 20 Jahren sein werden, und in wie fern der Grund gelegt ist, daß man mit Sicherheit darauf Rechnung machen kann, daß sie nach 5, 10 und 20 Jahren etwas Tüchtiges sein werden. Es giebt eine Art der Bildung, welche schnell aus dem Menschen Etwas macht, das dem oberflächlich hinblickenden Auge als Etwas erscheint; eine Art der Bildung, die das Allernächste einzig und allein im Auge hat; die Alles verschmäht, was nicht unmittelbar zur Erreichung des nahen Zieles beiträgt ꝛc. Es ist dieß die Bildung der puren Praktiker; größtentheils eine Scheinbildung, welche daran erkannt wird, daß der Mensch, welcher sie empfangen hat, im zwanzigsten Jahre da steht, wo er erst im vierzigsten und fünfzigsten Jahre noch steht, und in mancher Hinsicht im zwanzigsten Jahre schon erscheint, wie er im vierzigsten erscheinen sollte. Solche Bildung täuscht den oberflächlichen Blick der meisten Menschen, welche nicht durch das Aeußere durchdringen können, und nicht selten giebt man einem solchen

fertigen Machwerk den Vorzug vor dem weniger augenfälligen Geisteszustande, der zwar noch nichts Abgerundetes darstellt, aber frische Lebenskeime aller Art in sich verbirgt, welche erst mit der Zeit sich zu Knospen entfalten und in Blüthen hervorschießen sollen. Nicht jene Scheinbildung wollen die Seminare, sondern diese wahre Bildung, welches eine langsame Bildung ist, wie Alles, was nicht für den Augenblick berechnet wurde, sondern dessen man sich noch nach einer langen Reihe von Jahren zu erfreuen haben will. Ein angehender Lehrer ist nichts anders, als ein angehender Lehrer, und Niemand soll verlangen, daß er sein soll, wie ein ausgehender. Nicht darauf kommt es an, was er heute ist, um morgen noch dasselbe zu sein, sondern darauf, was er heute ist, um darauf rechnen zu können, daß er morgen mehr sein wird, um übermorgen noch mehr zu sein. Die Seminare wollen ihren Zöglingen nicht eine Anzahl ausgemünzter Blechpfennige mitgeben, welche nur in dem Gebiete eines Herrschers Geltung haben; sondern sie wollen mit ihnen Gold- und Silber-Barren zu Tage fördern, aus welchen sich Münzen aller Art prägen lassen.

Wie man den guten Acker und den guten Baum an seinen Früchten erkennt, also auch eine Anstalt an ihren Früchten. Nur hat es mit den Früchten der Menschenbildung eine andere Bewandniß, als mit den Erzeugnissen des Bodens. Der Landmann will schon im nächsten Jahre ärndten, was er jetzt säet; der Menschenbildner verzichtet vorerst auf die Zeit des Schauens und der Aerndte. Jener lebt im Schauen, dieser im Glauben, und für ihn kommt erst nach Jahren die Zeit, wo er sein Auge an den Früchten laben kann. Der Menschenbildner ist ein Bergmann, der unter der Erde arbeitet, und dessen Wirken sich dem Auge der übrigen Menschen entzieht. Je tiefer er gräbt, desto mehr entfernt er sich von dem Orte, auf welchem die Mehrzahl der Menschen steht. Den Werth seiner Anlagen, die Zweckmäßigkeit seines Baues, seiner Stollen und Schachten weiß nur der zu beurtheilen, welcher die Eigenthümlichkeit des Gebirges kennt, und sich auf die Markscheidekunst versteht. Wie der gewöhnliche Mensch keinen richtigen Maaßstab hat, um wahre Menschenbildung zu messen, so fehlt auch dem gewöhnlichen Lehrer der wahre Maaßstab, Lehrerbildung richtig zu beurtheilen. Wer nie das Thal verlassen hat, dem erscheint die Gegend eine andere, als

dem, der auf der Höhe wohnt. Wahre Bildung zeigt sich in der Allgemeinheit der Ansichten, in dem Besitze allgemeiner Grundsätze, welche die einzelnen Gebiete des Unterrichts und der Erziehung beherrschen. Selten sind solche Allgemeinsätze zwar in der Kinderschule wörtlich zu gebrauchen; aber sie allein sichern dem Unterrichte eine feste Basis und dem Lehrer die sichersten Mittel zur Weiterbildung. Wenn der Lehrer die einfachsten Gesetze der Zahl mit den Kindern an Anschauungsmitteln sucht, so ist er sich dabei für sich der abstraktesten Sätze der allgemeinen Arithmetik bewußt, und allgemeine Ansichten leiten ihn in dem Betrieb ganz specieller Dinge. Die ersten Uebungen des Anschauens und Redens beziehen sich dem Gehalte nach auf allgemeine logische und grammatische Gesetze, und der Form und Tendenz nach stehen sie unter allgemeinen pädagogischen Gesetzen. Wenn der Lehrer an Beispielen die Prozesse der Bildung und Zusammensetzung der Wörter suchen läßt, so ist zwar nur von einzelnen Silben und Sprachformen die Rede, deren Bildung aber unter den Gesetzen der Logik und Euphonik steht. Die Auffindung und Erkennung dieser Allgemeinsätze strebt jede gründliche Bildung an; also auch die des Elementarlehrers. Durch sie erhält das Wissen des Einzelnen erst Festigkeit, Zusammenhang und Werth. Aber freilich sucht man die Gründlichkeit der Menschenbildung und die Gediegenheit der Lehrerbildung nicht in leeren Formen, hohlen Schematen und allgemeinen Abstraktionen, das Erste, Nächste, Einzelne überspringend und da endigend, wo man anfangen sollte. Das hieße, angewandt auf einen einzelnen Fall, Naturgeschichte lehren durch Mittheilung des Linneischen Systems, anstatt der Vorführung der lebendigen Natur. Vor solchen Irrthümern bewahrt eben hauptsächlich der gesunde Geist der Pädagogik, und er ist es, der uns lehrt, das Wissen und die Bildung auf den Wegen der Naturgemäßheit zu suchen, welche uns die allgemeinen Ansichten als Resultate, nicht als Postulate in die Hand liefert; und er ist es, der uns lehrt, unbedingt hohen Werth auf die Erstrebung der Kunst zu legen, den kindlichen Geist an den einfachsten Objekten, an Lauten, Buchstaben und Linien möglichst vielseitig zu üben. Die Seminare bestreben sich daher, mit wenigen Materialien möglichst viel zu leisten, und das möglichst Viele durch wenige Allgemeinsätze zu beherrschen. Jenes zeigt uns den Lehrmeister in seiner

augenblicklichen Thätigkeit, dieses den gebildeten Mann in allen Verhältnissen und Ständen des Lebens.

Bevor ich diese abgerissenen Bemerkungen schließe, will ich noch bemerken, was ich wünsche, daß ein Schulamtskandidat nicht sei und nicht könne.

1. Er soll kein Deklamator sein. Welch ein Unfug in manchen Schulen mit dem sogenannten Deklamiren getrieben wird, glauben die nicht, die es nicht gesehen haben. Es ist sogar bis in die Dorfschulen gedrungen. Damit nun der Lehrer gar nicht einmal versucht werde, solche entkindlichenden Künste zu treiben, so soll er selbst gar nicht deklamiren können.

Man lege deßhalb in den Seminarien auch nicht zu großen Werth auf das sogenannte ästhetische Lesen. Die Mehrzahl der Zöglinge lernt es doch nicht, weder während, noch nach der Seminarbildung. Es ist auch sehr wenig daran gelegen. Wenn der Kandidat, und wenn dereinst seine Schüler, logisch richtig lesen können, so ist's genug. Dahin führt das Denken nothwendig. Aber freilich muß man das, was man logisch richtig lesen soll, verstehen. Deßhalb ist es eine ungerechte Forderung, daß der Schüler oder Kandidat gleich jedes ihm unbekannte Lesestück solle richtig lesen können. Das Lesen ist eine sehr schwere Kunst. In einer ordentlichen Schule hat man zu dem Deklamiren nicht einmal Zeit.

2. Er soll kein Guitarrespieler und kein Kunstsänger sein.

Die Guitarre ist ein zu tändelndes Instrument, als daß es sich für den Lehrer eignete. Ihr Spiel macht läppisch und fade. Er mag allenfalls die Violine und den Baß spielen, oder die Flöte blasen lernen, wenn er zu Instrumentalmusik besondere Neigung hat. Einen Kunstsänger nenne ich einen solchen, welcher den neuesten Operngeschmack für das Höchste der Kunst hält und in künstlichen Arien Virtuosität besitzt. Dergleichen Sängerei taugt für den Lehrer nicht. Es verleidet ihm den Geschmack an dem Choral.

3. Er soll kein Dichter sein.

Ein einfaches Lied machen, macht noch nicht zum Dichter, welchen Begriff ich hier im engeren Sinne nehme. Nichts

ist gewisser, als daß der eigentliche Dichter zum Lehrer nicht taugt. Ein Lehrer muß die Fähigkeit besitzen, die einfachsten Begriffe zu entwickeln; er muß die Geduld, ja seine Freude daran haben, das schwache Kind allmählig zum Verstehen und Denken anzuleiten; er muß nicht müde werden, zu analysiren und einzuüben. Eigenschaften, mit welchen die bilderreiche Phantasie des Dichters nicht im Einklange steht! —

Einstweilen sei es mit den bisherigen Andeutungen genug. Ich behalte es mir vor, darüber meine Meinung zu sagen, wie die Prüfung des Schulamtskandidaten geleitet werden müsse, damit man ein sicheres Resultat über seine Qualification zum Lehramte gewinne. Es ist dieß nicht so leicht, als Mancher glaubt. Wird obendrein eine Masse von Kandidaten, die den Examinatoren alle unbekannt sind, zugleich examinirt, so gehört Einiges dazu, damit keinem Unrecht geschehe, weder im Guten, noch im Bösen, und damit die Wichtigkeit des Lehramtes nirgends über der sogenannten Humanität hintangesetzt werde. Etwas ganz Anderes ist es, einen Menschen zu prüfen, welcher nur einen gewissen Grad von Kenntnissen besitzen soll; etwas Anderes, einen Lehrer zu prüfen. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, daß man wisse, worauf es bei einem Lehrer, insonderheit bei einem Elementarlehrer ankomme, und die Kunst verstehe, die Prüfung so zu leiten, daß es eine Lehrer-Prüfung werde. — Nächstens denke ich auf diesen wichtigen Gegenstand zurückzukommen Veranlassung zu finden.

IV.

Ueber den Geographie-Unterricht.

Dem Herrn Hofrath Gutsmuths in größter Hochachtung gewidmet.

Wer unsre Lehr- und Memorienbücher, unsre Charten und die Unterrichtsmethode der Geographie scharf ins Auge faßt, und dieselben mit dem Zweck dieser Wissenschaft vergleicht: dem kann das Mangelhafte, das sich fast allenthalben nur zu deutlich ausspricht, nicht entgehen. Ich will es hier versuchen, auf den Zweck, auf eine bessere Methode, und auf eine bessere Einrichtung der Unterrichtsmittel ꝛc. hinzuweisen, und will zu dem Ende nur solche Ideen aufstellen, deren Richtigkeit ich in vieljähriger Praxis als erprobt gefunden zu haben glaube. Denkende Männer vom Fach mögen dann beipflichten, oder ein Besseres begründen.

A. Zweck des Geographieunterrichts.

Wird der Unterricht in der Geographie zweckmäßig betrieben, was ich hier voraussetzen muß: so ist derselbe das vorzüglichste Mittel, das Namen-, Orts-, Zahlen- und Sachgedächtniß, in steter Verbindung dieser Kräfte, zu üben. Es werden durch diesen Unterricht Tausende Namen dem Gedächtnisse eingeprägt, die Lage dieser Gegenstände, so wie die Form der Länder und Provinzen vor die äußere und innere Anschauung gestellt, eine Menge Zahlen einge-

übt, und es wird ein gewisses Maaß von Merkwürdigkeiten behaltlich beigegeben. Der Geographieunterricht giebt dem jungen Menschen ein möglichst treues Abbild von der Erde, lehrt ihm *) den Menschen auf den verschiedensten Graden der Cultur desselben, nach dessen Sitten, Gebräuchen, Beschäftigungen und anderweitigen Ansichten und Bestrebungen kennen und würdigen, macht ihn mit dem Nutzen des Thieres, der Pflanze und des Minerals bekannt, läßt ihn mit Ehrfurcht die Wunder der Natur, das Schöne, Große und Nützliche menschlicher Kunst, die Weisheit und Güte Gottes, und die Sorge des Menschen für den Menschen gewahren. Geographie nährt darum Liebe und Dank zu Gott und Menschen, und bildet den Verstand, der dem Wesen und den Ursachen der Dinge auf die Spur zu kommen strebt. Sie ist die wichtigste Naturwissenschaft, wenn der mathematische, physische und naturgeschichtliche Zweig gehörig beachtet wird, und darum von außerordentlichem Nutzen.

Die Geographie steht mit der Geschichte, der Hauptbildnerin der Menschheit, im engsten Bunde, und nur da wird diese lebendig, wo jene als treue Geleiterin und Erklärerin ihrer erhabenen Verwandte erscheint.

Sie ist eine Tochter der Betriebsamkeit und des Handels, und dankbar wirkt sie wohlthätig auf ihre Erzeuger zurück. Die Kenntniß mit fremden Ländern schafft nicht selten Absatz der eigenen Produkte, läßt das entfernte Nützliche wünschen, treibt hin zu demselben, und wecket Ausdauer und Muth.

Der Geographieunterricht weckt in dem jungen Menschen guter kultivirten **) Staaten Liebe zum Vaterland, und Hochachtung von der Verfassung und Regierung desselben. Im Vergleich mit den glücklichst gelegenen Ländern der Erde sieht der junge Mensch in der Regel noch immer Vorzüge seines Landes, die er um so dankbarer erkennen wird, je seltener er dieselben auswärts findet. Mit Trauer sieht er die schönsten Länder der Erde unter tyrannischem

---

*) Der Akkusativ würde hier zweideutig sein, indem »den Menschen« als Apposition, und »ihn« als Objekt erscheinen würde. Ueberhaupt regierte lehren besser in allen Fällen den Dativ.

**) n nicht r, da das Compositum Cultivirtstaat gedacht worden ist. Siehe die vortreffliche Abhandlung von Seidenstücker, über die Beugung der Adjektive.

Druck, in den Fesseln des Aberglaubens, oder in menschenentehrender Rohheit; er preiset sich glücklich, nicht dort seufzen zu müssen, und möchte doch gern der tiefer stehenden Menschheit daselbst als rettender Engel erscheinen.

Die Kunde über *) Länder und Meere, über Sitten, Gebräuche, Bestrebungen etc. des Menschen ist, wie die Naturwissenschaft überhaupt, ein wahrhafter Schmuck in der Gesellschaft, und in ihr liegt eine reiche Quelle nützlicher Einrichtungen, an denen daheim es noch fehlt.

B. Methode des Geographieunterrichtes.

Die richtige Unterrichtsmethode muß aus der Natur und dem Zweck des Gegenstandes, in steter Rücksicht auf die menschlichen Kräfte, hervorgehen. Ich will auf diese Art zuerst die Methode im allgemeinen feststellen, und dann den Gang des praktischen Unterrichtes angeben.

a) Allgemeine Feststellung der Methode.

1) Das erste Erforderniß einer guten Methode ist Feststellung eines Cursus, der, ohne übertriebene Forderung an Lehrer und Schüler, in allen einzelnen Theilen den ganzen Zweck bestmöglichst erreichen läßt. Die Größe dieses Cursus richtet sich im Allgemeinen nach dem Alter der Schüler, nach der Zeit, in welcher derselbe durchgearbeitet werden muß, und in seinen Einzelheiten nach der Wichtigkeit der einzelnen zu erreichenden Zwecke. — In unsern Gymnasien wird der Geographieunterricht sehr selten in den obersten Classen betrieben, weßwegen derselbe in der Regel mit dem eilfjährigen Knaben angefangen werden muß. Die Zahl der gewöhnlichen Unterrichtsstunden in diesem Gegenstande darf zum wenigsten, und zwar auf fünf Jahre hin, nicht unter wöchentlich drei gestellt werden, im Fall man diese Wissenschaft nur noch in etwa als Wissenschaft behandeln will. Freilich hat man an vielen höheren Bürgerschulen und Gymnasien die Stundenzahl geringer gestellt, und opfert die Stunden, welche den Wissenschaften gewidmet sein sollten, lieber in Massen den fremden Sprachen, als sollten alle Schüler Philologen werden; aber das Resultat lebendi-

---

*) »Kunde der Länder« ist im Grunde die Kunde, welche die Länder besitzen, und das Entgegengesetzte von Länderkunde.

ger wissenschaftlichen Kenntniß ist an solchen Anstalten in der Regel auch sehr ungenügend. Ich nehme für solche Anstalten hier das geringste, also einen Cursus von fünf Jahren zu wöchentlich drei Stunden an, wozu ich aber einen besondern Cursus der mathematischen und physischen Geographie nicht mit einrechne. Für niedere Schulen wird natürlich ein geringerer Cursus, der fast allenthalben nur Allgemeines enthalten muß, ausreichen.

Ueberblickt man nur die vorher angegebenen Zwecke: so mag man sich leicht überzeugen, daß das Physische des Landes etwa ein Drittel, das Politische desselben auch ein Drittel, und der Mensch mit den noch übrigen Merkwürdigkeiten das letzte Drittel der angegebenen Zeit ausfüllen mag. Besteht nun in vielen unsrer beliebtesten Geographien für Schulen ein solches Verhältniß? oder werden diese nicht vielmehr ein Repertorium alles dessen, was die Verfasser in dieser Wissenschaft von Jahr zu Jahr dazulesen? Wie groß müßte der Cursus sein, wenn das zahllose Heer von Namen, und zwar oft der unwichtigsten, vollkommen eingeprägt werden sollte! Und wie sehr wird nun obendrein durch Papierersparung die Auswahl der wichtigeren Oerter erschwert! Wahrlich das Volumen ist auch hier weniger werth, als eine weise Auswahl. Fabri hat durch Ueberfüllung von Namen seine Endschaft erreicht; mehrere Geographien, die mit ihm auf gleichem Wege sind, werden dasselbe Loos haben.

Wenn gleich die Geographie die Geleiterinn der Geschichte sein muß, so darf dieselbe doch nicht in das Gebiet der Geschichte übergehen, indem dadurch die Geographie an sich zu viel leiden, und der Geschichte zu wenig genützt werden würde. Ueberhaupt darf man natürlicherweise keinen Gegenstand auf die Art bearbeiten, daß er ein anderer werde. — Geographie ist allerdings die Hülfswissenschaft der Geschichte, aber Geschichte nicht eine Hülfswissenschaft der Geographie, und das ist genau zu merken. Geographie soll dasjenige der Völkerkunde geben, was man in der Geschichte gewöhnlich vermißt, und manches Volk hat noch keine Geschichte. Geographie soll hierin die Geschichte ersetzen. Wenn der Cursus der Geschichte für eine höhere Lehranstalt nicht so weit ins Einzelne geht, daß er jeden merkwürdigen Ort der Welt, in Rücksicht auf Zerstörung, Belagerung, Friedensschluß ꝛc. angiebt: so soll die Geographie keinesweges diesen Zweck in der Schule erreichen wollen; denn in diesem,

Beginne liegt ein Tadel über Geringfügigkeit eines Cursus in der Geschichte, welcher doch nach Zeit und Umständen gehörig abgesteckt sein muß, und es wären diese Angaben demnach nur ein Mittel, den Schüler mit Einzelnheiten vollzustopfen, die doch keinen Zusammenhang haben. Und, wollte man ein solches Verfahren als Wiederholung des Gelernten in der Geschichte, oder als Vorbereitung des darin zu Lernenden ansehen: so müßte der Cursus der Geographie mit dem der Geschichte in völligem Zusammenhange stehen, und erstere müßte darin selten etwas zur Bereicherung ihrer selbst thun. Es wäre aber eine kurze Angabe solcher Geschichtsmerkwürdigkeiten, die in dem Geschichtskursus selbst nicht fehlen dürften, nur in dem Falle von einigem Nutzen, wenn die Klasse die umständliche Beschreibung derselben schon gehabt hätte; denn nur in diesem Falle lernte die Klasse nichts Todtes. Eine kurze Angabe, eine Zahl aber zu lernen, die noch nicht interessirt, ist todtes Beginnen. Ueberhaupt glaube ich, hier den Grundsatz aufstellen zu dürfen: Man gebe der Jugend in der Geographie und Geschichte nicht zu viel gleichartige Dinge, aus denen sie nur ein und dieselbe Wahrheit, Lebensregel ꝛc. ziehen kann, oder, die in dieser oder einer andern wichtigen Rücksicht gar nichts gelten. Dinge der Art sind für den Wissenschafter, für den Forscher; aber nicht für denjenigen, der hier nur auf allgemeine Bildung Anspruch macht. Hohe Wahrheiten ꝛc. mögen an vielen Orten die Beweise ihrer Richtigkeit finden; aber es ist unnütz für den bloß zu bildenden Menschen, diese bis zum Uebermaaß aufzusuchen, um nur das Gedächtniß anzufüllen; ja, es ist zeitverschwendend, indem es so viele Dinge giebt, die das Urtheil in andern wichtigen Stücken berichtigen müssen. Was nützt es dem Menschen von bloß allgemeiner Bildung die Tausende Städte zu kennen, in welchen irgend einmal ein Aufstand vorgefallen, oder ein Frieden geschlossen ist ꝛc., zumal wenn er den speciellen Hergang der Sache nicht kennt, oder diese Kenntniß ihm auch keine neue Idee geben kann? Habe ich hierin recht, so würde ich als Geschichtschreiber für die Jugend einen Luden, einen Johannes von Müller ꝛc. nehmen, mir die zu benutzenden Urtheile über Welt und Menschen ꝛc. merken, dazu die besten Beweise aus der Geschichte, und zwar in genügender Anzahl heraussuchen, diese nach den gehörigen Anforderungen an eine

Geschichte für die Jugend wohlgeordnet zusammenstellen, und ich würde dann gewiß Tausende Dinge übergehen, die für den Menschen von allgemeiner Bildung keinen andern Werth, als den des Wissens haben. Ein Gymnasium, das Gelehrsamkeit seiner Schüler beabsichtigt, möchte sich hiermit wohl nicht begnügen. Habe ich recht, so muß der auf den kleinen Cursus beschränkte Geographieunterricht nicht sowohl eine umständliche Charakteristik jedes einzelnen Volkes, sondern vielmehr eine Charakteristik des Menschen überhaupt, und zwar nach Verschiedenheit seiner erstiegenen Bildungsstufe, der Zone, in welcher er lebt ꝛc. aufstellen, um den Hauptzweck: Menschenkenntniß und Menschenwürdigung ꝛc. zu erreichen. Habe ich recht, so müssen endlich alle Merkwürdigkeiten, die für sich allein von geringem Interesse, in ihrer Gesammtheit aber von Wichtigkeit sind, nicht einzeln, sondern hauptsächlich im Vergleich mit dem Ganzen eingeprägt werden. Im Allgemeinen kommt es z. B. nicht darauf an, zu wissen, wie viele wichtige Anstalten ꝛc. jede einzelne Stadt besitze; aber daß in dem Lande viele der Art vorgefunden werden, und welche Städte des Landes sich der mehrsten erfreuen, das muß der Schüler scharf und mit dankbarem Gemüthe auffassen. Ersteres würde er leicht vergessen, letzteres aber wird sich ihm einprägen können. Das Memorienbuch mag indessen die vorzüglichsten solcher Einzelheiten in kleiner Schrift zur beliebigen Anschauung bei den Namen der Oerter enthalten.

2) Der Geographieunterricht verlangt Einprägung sehr vieler Namen. Werden diese Namen, wie Vokabeln, ohne Zuziehung der Charten gelernt: so bekommt der Schüler ein Chaos in den Kopf, das ihn nicht gescheidt machen kann, da er das Material in sich nicht gescheidet (geschieden) hat. Sieht er dagegen die Charte an, ohne die Namen zu behalten: so wird dieses Phantasiebild bald schwinden, da dem Schüler die vorzüglichsten Haltpunkte des Materials fehlen. Gedächtniß und Phantasie müssen hier also zusammenwirken. Namen- und Sachgedächtniß haben ihre vorzüglichste Stütze im Ortsgedächtniß, wie dieß allgemein als wahr erkannt wird, und die Phantasie giebt die Weihe, den Impuls zum innigen Empfangen und Aufnehmen. Daher muß der Schüler die Charte, das Bild eines Theiles der Erde, als ein Ganzes in sich aufnehmen, dessen Theile er, dem Orte nach, eben so kennt, wie die Lage der

Straßen seines Wohnortes. Er wird dieses um so eher können, je einfacher dieses Bild ist, wo denn nicht zu viele Gegenstände seine Gedächtnißkraft in Anspruch nehmen, und die Phantasie um so leichter feste Hauptpunkte finden kann. Darum hat man ganz richtig viel weniger Oerter auf Schul-, als auf Hauscharten gezeichnet. Warum geht man nicht hintereinander so weit, nur das auf der Schulcharte zu verzeichnen, was der Schüler schlechterdings lernen soll? In diesem Falle kann der Schüler das Nothwendigste der Wissenschaft an und von der Charte lernen, und das Memorienbuch hilft ihm nur bei den nicht verzeichneten Merkwürdigkeiten und dort aus, wo er in der Reihenfolge unsicher sein sollte. Ich stelle darum die Behauptung auf, »daß der Schüler die ganze Charte in sich aufnehmen müsse«, und das Ganze des folgenden wird die Richtigkeit dieser Behauptung noch näher darthun. —

3) Es fragt sich nun, »ob dieses eher geschehen könne, wenn der Schüler mit seinem Blicke die Kreuz und Quere durch das Ganze schweift, oder wenn er in einer gewissen Ordnung an einen festen Punkt etwas anknüpft, und immer auf gleiche Art anknüpft?« daß diese Ordnung rathsamer sei, beweiset die Mnemonik, die ihre Basis in derselben gefunden hat; denn selbst die Association hat ihren Grund in der Ordnung. Den Vorzug der Ordnung hat mir die Erfahrung seit mehr als zwanzig Jahren ganz unzweideutig bewiesen.

Wer, wie ich, die Namen der Raubstaaten auf folgende Art: Algier, Tunis, Tripolis, Fez und Maroko, nach Fabri gelernt hat, hat es gewiß sich fest eingeprägt, daß diese Staaten nebeneinander liegen; aber er hat doch mit mir auffallend oder störend gefunden, daß Fez nicht rechts neben Tripolis, oder dieses nicht rechts neben Fez und dann Algier weiterhin nach der rechten Hand liege. Wäre dem auch nicht so, so lehrt die Erfahrung doch, daß die Jugend besser bei Beobachtung einer Ortsordnung lernt.

Das höchste Resultat der Mnemonik war das Vermögen, die Gegenstände in jeder beliebigen Wahl in oder außer einer gewißen andern Ordnung hersagen zu können; die Ordnung aber gab ihr dieses Vermögen. Diejenigen, welche, wie mir deucht, vor etwa fünfzehn Jahren, anfingen, absichtlich dieses durcheinander zu lehren, wollten gleich auf

dieses letzte Ergebniß hinarbeiten; sie wollten die Frucht, aber sie sorgten nicht für dessen Wurzel; sie lehrten und lehren nicht, wie sie lehren, wohl aber, wie sie das Gelernte überhören müssen. Wie würde sich die Schilderung der Leipziger Schlacht von Schiller, wie Fernow's meisterhafte Beschreibung des so sehr zusammengesetzten Denkmals, das Canova der Erzherzoginn Christina von Oestreich verfertigt hat, ausnehmen, wenn beide Schilderer statt Beobachtung der Ordnung bis ins Kleinste, lieber Kreuz- und Queerzüge gemacht hätten? Was würde überhaupt der Schriftsteller, der Redner, der Lehrer auf solche Art wirken? Man werfe mir nicht ein, daß dieses bei Gegenständen, die man zugleich in einer gewissen Ordnung sähe, anders sei. Je mehr Sinne diese Unordnung auffassen, desto mehr entsteht Verwirrung, oder es findet ein Streit der auffassenden Kräfte Statt. Man kann auf diese Art wohl ein Bild zerstören, aber man schafft keins, oder doch nur mühsam. Und wenn wirklich auf diese Art ein treues Bild geschaffen werden kann, so ist das im Streite jener Kräfte geschehen; es wirkt dann das Associationsvermögen, der Instinkt, der Organisch-Bildungstrieb stärker, als das Revolutionsverfahren, und es entsteht dann ein Resultat, wie das Plus zweier ungleich stark gegeneinander wirkenden Kräfte. Es bliebe aber auch dann ein thörichtes Beginnen, wenn man wirklich vorhätte, zur Ausbildung einer Seelenkraft solche Mittel zu benutzen, die der freien Uebung derselben gewaltsam in den Weg treten.

Ich glaube hierdurch praktische Pädagogen überzeugt zu haben, daß Beobachtung der Ortsordnung beim Geographieunterrichte nothwendig sei. Habe ich hierin aber recht: so ist das Verfahren derjenigen Geographieschreiber, die geflissentlich oder ungeflissentlich die Namen der Provinzen, und in diesen die Namen der Städte durcheinanderwerfen, durchaus falsch und verderblich, und in keiner Rücksicht zu rechtfertigen; so müssen die Verfasser Ordnung in ihre Anleite hineinbringen, oder dieselben sind als Memorienbücher zu verwerfen. Der Schüler soll also alle Namen der Provinzen und Städte rc. in einer gewissen Ordnung von der Charte und aus dem Buche lernen, damit um so eher sich ein bestimmtes Bild ihm einpräge. Diese Ordnung darf beim Lernen nie gestört werden, weil dadurch das Bild zerrissen würde.

Digitized by Google

in derselben Reihenfolge, in welcher der Schüler die Namen der Städte zum neun und neunzigstenmale hersagt, in derselben Folge muß er diese auch zum hundertstenmale hersagen. —

Auf diese Idee brachte mich die Gewohnheit: Kasan und Astrachan, Cottbus und Peiz, Brixen und Botzen rc. die ich aus Fabri zusammengelernt hatte, jederzeit zusammenzudenken; ich führte diesen Wink bei meinem Unterrichte aus, und er hat gute Früchte getragen, und nie werde ich dieses Verfahren aufgeben. Muß es dem Schüler in der Zukunft nicht ein angenehmes Erleichterungsmittel sein, wenn ihm bei Nennung eines Namens von irgend einer Stadt rc. sämmtliche Namen der Städte einfallen, die in einer gewissen Ordnung mit dieser in der Provinz liegen?

4) Das Behalten dieser Reihenfolge wird nun um so mehr erleichtert, wenn die aufeinander folgenden Namen der Städte in ihrem Zusammenhange einen gewissen Rhythmus haben.

Ich will hier keine Hexameter oder Jamben, und eben so wenig Poesie; das würde die Erstrebung des Zweckes erschweren; ich will nur auf einen gewissen Takt beim Hersagen der Wörter aufmerksam machen. Wer fühlt nicht Erleichterung, wenn er die Städte des Traunviertels auf folgende Art lernt: Steyer, Ens, Kremsmünster, Gmünden — Ischel, Hallstadt, Ebensee? Freilich wird man zuweilen um des Rhythmus willen eine Stadt versetzen, ein Flickwort anbringen, oder eine zwischenliegende kleinere Stadt hinzunehmen müssen; indessen braucht dieses doch nur zuweilen zu geschehen, und Aengstlichkeit in der Beobachtung dieser Regel ist ohnehin nicht nothwendig.

5) Es dringt sich hier ferner die Frage auf, ob man mit Anfängern in der Geographie nach Einübung einer ganz kurzen Vorbereitung erst einen kleinen Cursus vornehmen, und diesen nach und nach erweitern solle, wie dieses vielfach von bedeutenden Männern vorgeschlagen und ausgeführt worden ist; oder ob man, in Rücksicht auf Namenerlernung der Provinzen und Städte, gleich speciell verfahren solle?

Erkennt man einen festen Cursus, Ordnung und Rhythmus als wesentliche Punkte dieser Unterrichtsmethode an: so ergiebt sich die Antwort von selbst. Ein erweiternder Cursus würde die einmal eingeprägte Ordnung und den Rhythmus des Eingelernten stören; das Alte müßte, im

besten Falle, auf's Neue wieder **mitgelernt werden**, und es würde auch da oft schwerer halten, das Eingeprägte zu zerstören, als das Ganze, wenn es bisher unbekannt gewesen wäre, zu erlernen. Diese Zeit wende man lieber auf Wiederholung an, und man wird erfreulichere Resultate erwarten dürfen. Hält man aber die Anfänger für einen speciellen Unterricht noch zu jung: so warte man, bis dieselben das kanonische Alter haben; ein Grundsatz, der in aller Welt, und bei allen Gegenständen zu beobachten wäre. Seitdem man die Leute nicht mehr nach Jericho gehen heißet, und den Bart des Mannes dem der Ziege gleich achtet, lehrt man Kindern in der Wiege Kritik der Sprachen, Mathematik, Philosophie ꝛc., damit der Verstand eher komme, als der Bart.

6) Auf welche Art sollen aber nun die Merkwürdigkeiten gelehrt und behaltlich gemacht werden? Durch Association. Gut, den Grundsatz haben wir lange; aber haben sich unsre Lehrbücher darum geändert? Wird dieselbe denn wirklich mehr als in einzelnen Kleinigkeiten angewendet, und gehen diese denn nicht gewöhnlich mit der Associirung wieder verloren?

Ich will hierbei etwas in's Innere der Sache zu gehen suchen, und muß darum den Leser um Entschuldigung bitten, wenn ich hier umständlich werde.

Ich ergriff vor etwa fünfzehn Jahren die Mnemonik mit besonderem Eifer, weil ich in derselben ein außerordentliches Erleichterungsmittel für das Erlernen der Wissenschaften und Sprachen zu finden glaubte; wurde aber bald, nachdem ich dieselbe auf die Chronologie der Geschichte angewendet hatte, überzeugt, daß dieselbe zum allgemeinen Gebrauche wenig Ausbeute bringe, indem die Sachen mit den augenblicklichen Befestigungsmitteln an die Haltpunkte wieder dem Gedächtnisse entfallen. — Herr Prediger Petersen in Wenigern brachte mich durch seine Aussage, daß er im Stande sei, tausend Wörter mnemonisch, also sehr schnell, zu behalten, auf den Gedanken, daß es noch ein anderes Mittel der Mnemonik gäbe, als die mir bereits bekannt waren. Ich fand dieses Mittel gar bald, und Herr Petersen war gütig genug, mir sein zeitheriges Geheimniß nun offen darzulegen. Da ich dasselbe nun zum Wohl des Unterrichtes gebrauchen möchte, so wird Herr Petersen nichts gegen die Mittheilung desselben haben, und zwar um so

weniger, da ich das Mittel auch selbst aufgefunden. Dieses Mittel erregt in seiner unfruchtbaren Anwendung Staunen; in seiner fruchtbaren Benutzung ist es, wenn gleich noch nie, so viel ich weiß, mit Klarheit angewendet, doch allgemein in seinen Grundzügen bekannt. Herr Petersen hatte sich nämlich die einzelnen Gegenstände seines Dorfes, als Häuser, Ställe, Pfützen 2c. in einem in sich abgerundeten Bilde, dessen einzelne Theile er in einer bestimmten Reihenfolge mit der größten Klarheit und Leichtigkeit übersah, vollkommen eingeprägt, und knüpfte nun an diese Gegenstände seine zu behaltenden Wörter, indem er der Association durch ein aufgegriffenes Bild zu Hülfe kam. Dieses Dorf war also in der Gesammtheit seiner Einzeldinge die allgemeine Richtschnur, die allgemeine Disposition, die Phantasiebuchstabenformel, an welche die neuen Einzelheiten geknüpft wurden. Jeder, der sich mit der Mnemonik etwas vertraut gemacht hat, wird die Möglichkeit einsehen, auf diese Weise gar leicht tausend Wörter in und außer einer gewissen Reihenfolge behalten zu können, und wirklich soll Herr Petersen dieses Probestück schon oft abgelegt haben. Ich selbst glaube, es sehr leicht dahin bringen zu können, wenn ich für die Erlernung einer Wissenschaft darin Nutzen sähe. Oeffentlichen Rednern, denen ein gutes, natürliches Gedächtniß fehlt, kann diese Formel nützlich sein, wenn sie nur nicht befürchten, die Weihe darüber einzubüßen, indem ein gewisser Zwang in derselben herrscht, und sich dort Hohes und Gemeines in der Phantasie vermischt. Es ließe sich freilich eine solche Formel an den Sternen aufsuchen, wobei man aber dennoch Gefahr liefe, einen geringfügigen Gedanken an den Sirius, Aldebaran, an den Gürtel des Orion, und einen erhabenen an die Eselin und die Krippe binden zu müssen, wodurch nicht selten das Gleichgültige mit Pathos und das Erhabene mit Gleichgültigkeit vorgetragen werden könnte. Eine an sich todte Sache aber, wie eine Buchstabenformel, läßt sich dazu nicht gebrauchen, da die Glieder derselben gar keine Bedeutung haben, und also keine Anknüpfungspunkte zur Association darbieten. Man hat sich nach Kästner freilich durch die Ordnung in Pentaden 2c. geholfen; aber man knüpfte da auch nicht unmittelbar das zu Behaltende an den Punkt in der Pentade, sondern man hängt es an das Vorhergehende und bildete eine Kette von verschiedenen Einschnitten durch die Pentaden. Dieses Verfahren

kann für Erlernung einer Wissenschaft keinen bleibenden Nutzen haben, da mit dem Vergessen eines Gliedes auch das Nachfolgende in der Regel nicht wieder angeknüpft werden kann. Gebraucht man übrigens ein und dieselbe Formel dieser und der vorigen Art zu verschiedenen Gegenständen, so wischt das letztere allemal das Vorhergehende fast ganz aus. Ich will dieses zwar nicht von tüchtigen Mnemonikern, aber ich kann es doch von dem Menschen überhaupt behaupten. Ich lasse die Nützlichkeit dieses Mittels nun weiter auf sich beruhen, und will sehen, ob ich für den Geographieunterricht nichts Nützliches herausziehen kann. Auf jeden Fall darf das Künstliche des Mittels nicht bleiben, da nicht Jeder sich in solche Schrauben setzen läßt.

Man übe nun sämmtliche Namen der Provinzen, Städte, Gebirge, Flüsse rc. eines großen Landes ein, so daß jeder Gegenstand, der zum Cursus gehört, fest an seiner Stelle steht. Um nun dem Geiste des Schülers die Weihe zum innigen Aufnehmen in sich zu geben, führe man im Geiste denselben, wie in einem Ballon über das Land schwebend, an die verschiedenen Punkte, und lasse ihn den Charakter des Landes, in Hinsicht auf Berg, Thal, Ebene, Flußgebiet, Abdachung, Klima, Fruchtbarkeit, Cultur der Inwohner rc. auffassen. Welche von diesen beiden Hauptübungen vorhergeht, mag gleichgültig sein. Weiterhin knüpfe man Einzelnes von diesem Letztern an bekannte Punkte, und wiederhole dieses mit den Punkten (Städten rc.) nur durch einzelne Wörter. Auf diese Weise verbindet sich der Charakter des Landes mit den verschiedenen Namen der Städte rc. und wird behaltlich. Will man nun in der Folge an diese so sehr lebendige Formel noch mehr einzelne Merkwürdigkeiten anknüpfen, so muß man dieselben mit diesen Einzelnheiten des betreffenden Punktes in Verbindung bringen, und wenn dieses folgende dann noch eine gewisse Einheit des Gedankenganges in sich trägt, und zugleich auch Phantasie und Denkkraft beschäftigt, so wird auch dieses behaltlich sein.

Praktische Pädagogen werden es tausendmal mit mir empfunden haben, daß Manches nie von den Schülern vergessen wird, daß hingegen Manches an dem Gedächtnisse der Schüler nur wie eine Tangente vorbeigeht. Wir erzählen z. B. ein und dieselbe Sache zu verschiedenen Zeiten, oder in verschiedenen Klassen; das eine Mal wird dieselbe den Schülern behaltlich, das andere Mal nicht. Woher

kommt das? Wir haben vielleicht Allgemeines und Einzelnes, zeither Bekanntes und Unbekanntes, nicht gehörig mit einander verknüpft; wir haben nicht Phantasie, Denkkraft und Gedächtniß nach einem gewissen Maaße mit einander beschäftigt; kurz wir sind dem Schüler nicht interessant gewesen. Kämen wir endlich dahin diese natürlichen Associationsmittel wie die Conjunktionen für den Periodenbau einzutheilen: so hätten wir die Perioden höherer Ordnung gefunden. Conjunktionen der Art sind nun Einheit, Folgerichtigkeit, Verbindung des Einzelnen mit dem Ganzen, des Unbekannten mit dem Bekannten, der Phantasie oder der Denkkraft mit dem Gedächtniß; wie heißen dieselben aber alle? Nur einige Conjunktionen sind für die Rede nicht hinreichend. Am leichtesten und sichersten möchten diese sich in der Praxis an den einzelnen Gegenständen aufsuchen lassen. Vielleicht gehören alle Mittel, durch welche man die Aufmerksamkeit und das eigene Nachdenken des Schülers zu wecken sucht, mit hinein. Ich wünsche, daß scharfsinnige praktische n Köpfe diesen Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit würdig halten möchten, damit wir einfache Regeln erhielten, durch deren Befolgung es uns immer möglich würde, das Wort nicht wie eine Tangente, sondern wie einen verlängerten Radius nach dem Kreise des menschlichen Auffassungsvermögens zu senden. —

Wollte man nun ein Lehr-, oder Memorienbuch schreiben, so müßte man in ersterm eine lebendige allgemeine Charakteristik des Hauptlandes vorausschicken, dann das Einzelne an solche Punkte knüpfen, denen dieses besonders innewohnt, und dem Memorienbuche würden diesen Städten rc. davon nur einzelne Wörter zur Erinnerung an das Gesagte, beigegeben. Lehr- und Memorienbuch müßten zu dem Ende im innigsten Verhältnisse stehen; und das können sie nur dann, wenn beide für einen bestimmten Cursus eingerichtet wären. Wollte man die Auswahl aber dem Lehrer überlassen, so würde dieser, im Allgemeinen genommen, nur zu leicht fehlgreifen. —

Das Nähere des vorher aufgestellten Grundsatzes wird bei den Anforderungen an ein Lehrbuch vorkommen.

7) Endlich bleibt nun noch die Frage zu beantworten übrig, mit welchem Lande man den Geographieunterricht beginnen müsse. Ich denke, der Schüler muß ein Grundmaaß in sich haben, mit dem er alles fremde misset. Dieses

Grundmaaß findet er doch in seiner Umgebung am leichtesten. Da nun dem Zwecke dieser Wissenschaft gemäß, alles Fremde auf das Heimische bezogen werden muß: so möchte man doch am besten mit der nächsten Umgebung anfangen und den Blick des Schülers allmählig in die Ferne lenken.

b) Gang des praktischen Unterrichtes.

Man stelle die Uebungen nun etwa in folgender Art und Reihenfolge an:

1) Man lege dem Schüler die Gebirgs- und Flußcharte des Hauptlandes vor Augen, damit er auf dieselbe, wie von oben herab auf das Land schaue. Eine kurze Charakteristik des Bodens, die der Lehrer mit Lebendigkeit und Schärfe nach dem Lehrbuche geben muß, schaffe der Phantasie des Schülers feste Haltpunkte, und verleihe ihm die Weihe zur Beachtung des folgenden Unterrichtes. Dabei suche der Schüler den Nord- und Süd-, den Ost- und Westpunkt und die natürlichen Gränzen des Landes auf. Dann übe der Lehrer den Lauf der nöthigen Flüsse und Gebirgszüge, so wie die Namen der bezeichneten und benannten Kuppen rhythmisch und zwar strenge nach dem Memorienbuche ein. Zum Schlusse wird der Schüler im Stande sein, die Charte in ihren Hauptpunkten aus dem Kopfe zu zeichnen, und die Merkwürdigkeiten dieser Gebirge, Flüsse, Thäler, Ebenen rc. anzugeben. Es ist dem Schüler, als ob er in einem Ballon über dem Lande schwebe, ohne auf die Oerter ein besonderes Augenmerk zu richten. Der Lehrer hat ihn in dieser Spannung erhalten.

Zur rhythmischen Einübung muß jeder Schüler auf seiner Charte die Gegenstände erst aufsuchen. Dann sage der Lehrer dieselben recht deutlich mit gehöriger Betonung vor, und der Schüler spreche darauf, indem er jedesmal bei Nennung des Namens auf den Gegenstand hinweiset, die zusammengehörigen Gegenstände, nicht laut, aber doch verständlich und scharf, ja ich möchte sagen, innig, mit dem Lehrer gemeinschaftlich so lange im Rhythmus, bis dieselben dem Gedächtnisse ganz eingeprägt sind. Diese Verse verbinde er nach der natürlichen Lage der Gegenstände mit andern zu Strophen, und das ganze Land umfasse das ganze Gedicht. Daß dieses nichts weniger als Poesie enthalte, und kein Gedicht sei, habe ich vorher schon bemerkt. — Der

Schüler muß das Gelernte zu Hause wiederholen; das Memorienbuch hilft ihm, wo nöthig, aus.

2) Ist die Gebirgs- und Flußcharte völlig eingeprägt: so hefte der Schüler seinen Blick auf die Wandcharte, und der Lehrer übe nun hier gemeinschaftlich ein, was jeder vorher ohne Störung durch Namen von Städten und durch Farben gesehen hat. Dabei lerne der Schüler nun die Namen der Länder kennen, in welchen diese merkwürdigen Gebirgszüge, Ebenen, Flüsse ꝛc. liegen. Es werden nun nach dem Lehrbuche Vergleichungen des Erlernten angestellt, und unter andern folgende Fragen beantwortet: Welches Land hat unter diesen die meisten, welches die höchsten, merkwürdigsten Gebirge? Welches die größten, die meisten, merkwürdigsten Flüsse? Welche Länder liegen in der Ebene, welche in der Abdachung, auf der Höhe? Welche Länder sind am fruchtbarsten, am schönsten? Welche Seen am größten, tiefsten, fischreichsten? ꝛc.

3) Der Schüler nehme nun die illuminirte Charte seines Handatlasses zur Hand, und noch einmal werde dort alles mit Vorsicht wiederholt eingeübt. Es muß nämlich dort jedes einzelne erst aufgesucht, und dann mit beständiger Hinweisung auf den Gegenstand deutlich genannt werden. Bei Aufsuchung dieser Gegenstände kommen noch einmal die Hauptcharakterzüge desselben in Hinsicht auf Lage, Fruchtbarkeit ꝛc. vor. Diese drei Uebungen bilden die Einleitung, die bei den fremden Welttheilen in sieben Wochen, bei Deutschland aber, so wie bei Europa in vierzehn Wochen absolvirt werden muß. Der Schüler muß das Gelernte zu Hause noch fester sich einprägen, und im Stande sein, jedes Einzelne schnell hintereinander herzusagen. Dabei wird das Memorienbuch aushelfen.

4) Jetzt werden die Namen der Provinzen und Städte der einzelnen Länder an der Wandcharte eingeübt. Der Lehrer beobachte hierbei die sehr zu empfehlende Vorsicht, von keinem Lande eher abzugehen, bis die Namen derselben vollkommen eingeübt sind, und nicht eher weiter zu schreiten, bis die Namen der vorher eingelernten Länder fehlerlos hergesagt werden können. Besondere Merkwürdigkeiten einzelner Provinzen und Städte, die der Schüler ohne weitere Vergleichung an den Ort knüpfen kann, müssen gleich beigegeben, und mit eingeübt werden. Ob dieselben an sich behaltlich sind, kann der Lehrer bald merken.

5) Dieselbe Uebung werde nun bei jedem einzelnen Lande an dem Handatlas des Schülers fortgesetzt. Der Schüler muß hier bei Nennung der Städtenamen jedesmal auf das Pünktchen derselben hinweisen. Da der Lehrer hierbei das Lehrbuch zur Hand nehmen kann: so kann er schon um so leichter solche Merkwürdigkeiten einflechten, die selten vorkommen, oder mit dem Ganzen in weniger Zusammenhang stehen. Diese könnten im Lehrbuch durch Sperrschrift ausgezeichnet werden.

6) Darauf muß der Schüler die Charte des Hauptlandes aus dem Kopfe zeichnen, und der Lehrer wird dadurch untersuchen können, ob die Namen und die Lage der Gegenstände gehörig aufgefaßt seien, und er nun weiter schreiten könne.

7) Endlich folgt die umständliche Behandlung der Merkwürdigkeiten. Hier werden unter anderen folgende Fragen beantwortet: Welche Volksstämme wohnen in diesen Ländern? Was haben sie in ihrem Körperbau, in ihren Sitten, Gebräuchen, Ansichten, Bestrebungen mit einander gemein, und wodurch unterscheiden sie sich auffallend darin? Wo herrscht hier die meiste, wo die geringste Bildung, Kraft, Vaterlandsliebe, Treue ꝛc.? Wo steht der Kunstfleiß am höchsten, wo am niedrigsten? Wo hat der Mensch am meisten für den Menschen in Rücksicht auf Kunst, Wissenschaft, auf Verhütung oder Linderung der Armuth und des Unglücks gesorgt? In welchem Verhältniß steht die Größe und die Bewohnerzahl dieser einzelnen Länder und ihrer Städte? Was haben diese Länder vor unserem Lande voraus? In welchen Dingen stehen sie dem unsrigen nach? Welches müssen wir von ihnen nachahmen, vor welchem uns hüten? Sind Handelsverbindungen mit ihnen möglich; und was könnten wir bringen, was holen? Wo ist dieses und jenes Produkt am häufigsten, am besten? Wo ist das Klima am angenehmsten, wo die Gegend am gesundesten, am ungesundesten, und welche Schutzmittel gebraucht der Mensch in der letztern?

Diese und alle diejenigen Fragen, welche in der Natur und in dem Zwecke des Geographieunterrichtes liegen, muß das Lehrbuch möglichst angenehm und behaltlich zu geben suchen, und der Lehrer kann dasselbe dann vorlesen, näher anpassen und durchfragen.

Ich füge dem Gesagten noch einige Bemerkungen hinzu.

a) Man suche baldmöglichst alle Namen dem Gedächtnisse der Schüler zu erhalten. Dieses ist auch nicht schwer, wenn der Cursus nicht zu groß und festbegränzt ist. Es lassen sich dann die Städtenamen ꝛc. eines ganzen Welttheiles in weniger als einer Viertelstunde, und ohne Hinzeigung auf dieselben in weniger als fünf Minuten wiederholen.

b) Der Lehrer kann mitunter beim Einüben der Namen ꝛc. die kleineren bekannten Associationsmittel, als solche, die von der Figur des Landes, von der Lage der Dinge, den Anfangs-, oder Endbuchstaben und anderen Aehnlichkeiten der Dinge ꝛc. herrühren, mit Nutzen Gebrauch machen, wie z. B. Italien ein Stiefel. Alaska ein Halbstiefel — der Bei in Tunis sitzt zwischen den beiden Dei in Tripoli und Algier, — Si und Go = Sihon oder Jaxartes und Gihon oder Oxus ꝛc.

c) Wenn unser Cursus auf fünf Jahre festgesetzt ist: so kann das letzte Jahr zur Wiederholung des Ganzen angewendet werden. Es kann auch dann manche höhere Ansicht über das frühere, die der jüngere Knabe nicht ganz zu fassen vermochte, um so umständlicher vorkommen.

d) Vorzügliche Merkwürdigkeiten geben das beste Material zur Bearbeitung schriftlicher Aufsätze her.

C. Lehrmittel.

Obgleich von diesen schon im Allgemeinen bereits Manches gesagt werden mußte: so verdienen dieselben doch noch nähere Berücksichtigung. Es wird denn hier noch besonders von Büchern, Charten und andern Versinnlichungsmitteln die Rede sein.

a) Eigenschaften des Lehrbuches.

Nimmt man einen fünfjährigen Cursus zu wöchentlich drei Stunden an: so muß jeder fremde Welttheil in einem halben Jahre absolvirt werden; für Europa, so wie für das Vaterland, bliebe dann Ein Jahr, und das letzte Jahr gehörte der Wiederholung des Ganzen. Dürfen wir nun auf Einübung der Städtenamen nur ein Drittel der Zeit verwenden: so müssen die Namen der Städte von jedem fremden Welttheil in sieben, von Europa, so wie von Deutschland, in vierzehn Wochen gelernt werden können, und wir

dürfen deswegen auf jedes Halbjahr nicht mehr als etwa 150 Städtenamen rechnen. Mit 300 Städtenamen von Deutschland, und mit einer gleichen Zahl von dem übrigen Europa kann man auch auskommen. Manchem wird diese Ausbeute von 1000 Städte- und etwa 500 bis 600 Provinz- und Ländernamen, so wie auch etwa 400 bis 500 Namen von Flüssen und Bergen als zu geringe erscheinen; indessen können diese 2000 Licht- und Haltpunkte, wenn sie dem Gedächtnisse fest eingeprägt sind, hinreichend sein, ein ziemlich treues Gemälde von der Erde, ihren Hauptgebirgszügen, ihren fruchtbaren oder öden Ebenen, deren Erzeugnissen, Bewohnern ꝛc. auffassen zu lassen, und so den Hauptzweck des Geographieunterrichtes zu erreichen. Ja, ich wüßte nicht, ob bei einem erweiterten Cursus noch mehr Namen dem Gedächtnisse eingeprägt werden müßten; wohl aber bin ich der Meinung, daß alsdann die Schilderung des Einzelnen noch ausführlicher und tiefer werden könnte. Alles Lernen muß dem Hauptzweck der Erziehung, nämlich der Humanität, näher bringen; und dann erscheint eine Nomenklatur immer nur als ein Mittel, welches bloß durch sorgfältige Ausführung und Anwendung Werth erhält. — Da man ferner an eine Provinz in der Regel mehr knüpfen kann, als an eine Stadt: so häufe man da, wo dieses der Fall ist, lieber die Namen der Provinzen, als die der Städte in denselben; und es ist darum wohl nicht zweckmäßig, wenn wir in Schweden, Unteritalien, Ungarn ꝛc. auf den besten Schulcharten nur Städte, und selbst unbedeutende, statt Angabe der Provinzen, finden. Da, wo nur die Hauptstädte der Provinzen angegeben werden, übe man lieber die Provinzen selbst rhythmisch ein, wie z. B. bei Böhmen, Rußland, Spanien, den vereinigten Staaten, bei Mexiko, Peru, Brasilien, bei Nigritien, Abessinien, der Mongolei, Ostindien ꝛc.

Um die Wiederholung des Gelernten zu erleichtern, könnte der Schüler ein gedrucktes Heftchen, das diese 2000 Namen nach Lage und Rhythmus geordnet enthielte, bei sich führen.

Uebrigens gibt die feste Bestimmung des Cursus, und der Gedanken mit gehöriger Leichtigkeit das Ganze vollenden zu können, dem Lehrer und dem Schüler Sicherheit, Muth und Kraft; darum muß auch das Lehrbuch nichts enthalten, was nicht zu diesem Cursus gehört. Es ist dann

auch nicht nothwendig, daß der Lehrer selbst noch mehr aus der Geographie wisse; denn er dürfte es dennoch nicht anbringen. Verlangte man das aber nur in einiger Rücksicht, so läge in dieser Forderung ein Tadel, der das Lehrbuch träfe.

2) Für jedes Hauptland müßte der Schüler selbst eine Gebirgs- und Flußcharte haben. Das Lehrbuch müßte nun diese Charte für einen Zeitraum von 7 oder 14 Wochen erklären: müßte die Namen der Hauptgebirgezüge, wie die der Flüsse und Seen, rhythmisch aufzählen; müßte denn eine Schilderung der Berge, Höhlen, Thäler, Seen, Flüsse, fruchtbarer und öder Gegenden ꝛc., in leichtem, aber schönem Stiele geschrieben, beifügen, und dadurch überhaupt der innern Anschauung des Hauptlandes, so wie der Erlernung dieses Theiles der physischen Geographie, mit Sinnigkeit und Lebendigkeit, in tiefer Kenntniß der Sache und steter Vergleichung des Einzelnen, zu Hülfe kommen.

3) Den politischen Theil müßte das Lehrbuch gerade so abhandeln, wie das Memorienbuch. Solche Merkwürdigkeiten der Provinzen und Städte, die weniger zur allgemeinen Vergleichung gehören, oder die sich behaltlich an den Namen der Stadt ꝛc. anknüpfen ließen, müßten mit nöthiger Ausführlichkeit beigegeben werden. Dadurch entständen auch in dem politischen Theile einzelne besondere Licht- und Haltpunkte für Phantasie und Association. In dem Memorienbuche müßten nur einzelne Wörter an solche Schilderungen und Erzählungen erinnern. Dadurch daß man Porträt's der Art mit der erstern Charte in Verbindung brächte, würde Kunst und Natur, Menschliches und Göttliches, Physisches und Politisches, Allgemeines und Einzelnes sich angenehm in der Phantasie des Lehrers und des Schülers vermählen.

4) Was nun die Behandlung der Merkwürdigkeiten betrifft, so ist in dem Vorigen schon manche Andeutung vorgekommen; ich will denselben noch einige hinzufügen. Es darf auch hierin das Lehrbuch nicht mehr geben, als man für einen halbjährigen Cursus in 7 Wochen lehren und wiederholen kann. Im Durchschnitt möchte der Lehrer dieselben am besten vorlesen; er hat dann Gelegenheit, alles schön, bestimmt und auf einen Zweck hinzielend zu lehren, das Gelehrte anzupreisen und anzupassen, und sich selbst für eine höhere Ansicht zu gewinnen. Mancher wird hier meine

geringe Anforderung an den Lehrer tadeln; aber ich denke, bei Feststellung einer Methode muß man den Lehrer nehmen, wie er ist, auch an die besten keine übertriebene Anforderungen machen, und dagegen die Schwierigkeiten, so viel als möglich, den Verfassern der Lehrbücher zu beseitigen geben. Dann werden die Lehrbücher nicht wie Pilze aus der Erde wachsen; sondern wir werden auf die Produkte solcher Männer harren müssen, die den Gegenstand als Wissenschaft in allen Theilen auffassen, und die dabei eine Reihe von Jahren selbst unterrichtet, und also selbst viele Erfahrungen gemacht haben. Solche Männer gibt es in jedem Fach; man suche sie nur auf, und nehme dankbar das Geschenk aus ihren Händen. Seitdem aber Jeder, der nur die nöthigen Oerter zu kennen glaubt, sich im Stande fühlt für Schulen zu schreiben; seitdem wird das gute Lehrbuch nicht allgemein genug geachtet, und dem Manne von tiefster Einsicht und mehrster Erfahrung fehlt die nöthige Ermunterung — fehlt die allgemeine Anerkennung seiner Verdienste. Wer ein Lehrbuch der Geographie schreiben will, beherzige alle Zwecke, und lege in seinen Cursus alles hinein, was er zu erreichen wünscht. Wer das nicht auf die rechte Art versteht, lasse seine Hände von einem Werk, das er nicht versteht; der werde Schüler, werfe sich aber nicht zum Meister so Vieler auf, die ihn vielleicht bei weitem übersehen. —

Der Verfasser dieses Lehrbuches muß nach meiner Ansicht stets Beförderung der Natur- und Menschenkenntniß, der Natur- und Menschenwürdigung vor Augen haben. Das Ganze dieser Merkwürdigkeitssammlung gebe nicht eine erbärmliche Nomenklatur, nein, eine innere Anschauung von dem Isop, der an der Wand wächst, bis zur Ceder des Libanon, vom Sonnenstäubchen bis zum Dawalagiri, von der Milbe bis zum Elephanten, vom Tropfen am Eimer bis zum Ocean, von dem Päscheräh, dem Neuseeländer, dem Cretin bis zum Leibnitz, Kant und Apollo, von dem Fetischdienst und der Schamanreligion bis auf ein wahres Christenthum, vom Hebel bis auf die Dampfmaschiene, vom ersten Waarentausch bis auf den Seehandel, von der Winterjurte bis zur Peterskirche und den zerstörten Pallästen und Tempeln zu Palmyra und Athen, vom geringsten Almosen bis zu den vorzüglichsten Anstalten zur Pflege, Versorgung, Bildung des Menschen, vom Zweikampf bis zur Völkerschlacht; — alles in seinen Schattirungen nach dem

ganzen Zweck der Wissenschaft, von der untersten Tiefe, bis zur höchsten Höhe — bis zum Weltenschöpfer, zum Weltenregenten. Wären es die Namen der Einzeldinge, die hier kennen gelernt werden müßten: so wäre die Forderung zu hoch gestellt. Nein, nicht jede innere Anschauung setzt eine Nomenklatur, genaue Kenntniß des Einzelnen voraus; das Gemüth; der höchste Verstand, bedarf nur einiger Halt- und Lichtpunkte, und es wird sicher durch das Universum geführt durch Deutungen der Gemüthskraft höherer Geister!

b) Eigenschaften des Memorienbuches.

1) Dieses enthalte sämmtliche Namen der Gegenstände, die im Lehrbuch vorkommen, und rhythmisch auswendig gelernt werden müssen; übrigens aber sei es ein gedrängter Auszug des Lehrbuches, und vertrete die Stelle des Diktates. Will sich der Schüler auch das Lehrbuch anschaffen, so mag ihm der Gebrauch desselben zu Hause verstattet werden.

2) Die Zahl der Inwohner werde durch eine runde Zahl der Tausenden beigegeben, wie Barmen 24 = 24000.

3) Die richtige Aussprache der Namen muß, wo möglich, allenthalben angegeben werden, wie Cairo (◡), Saratow (—). Werden Buchstaben oder Silben anders wie gewöhnlich ausgesprochen, so könnte man solches am Rande bemerken, wie in Spanien x = ch. Man mache damit nur den Anfang, und bald wird es vollständiger werden, wenn Jeder das beigiebt, was er mit Zuverläßigkeit weiß.

4) Es möchte ebenfalls nützlich sein, wenn auch das Memorienbuch die einzelnen Associationsmittel beigäbe, wie Aetna in Sicilien = As.

5) Von dem Auszuge dieses Memorienbuches ist schon die Rede gewesen.

c) Produktenbüchlein.

In dem Lehrbuche können die Produkte nicht vollständig abgehandelt werden; darum bliebe es wünschenswerth, dem Schüler ein Büchlein in die Hände zu geben, das in edlem leichten Stil geschrieben, die hauptsächlichsten Produkte der Erde in alphabetischer Ordnung abhandelte. Dieses Büchlein müßte die Produkte beschreiben, die Breitengrade angeben, zwischen welchen dieselben gefunden werden, müßte die Landstriche nennen, in denen dieselben am häufigsten

am besten sind, von ihrer Pflege, Gewinnung, Verarbeitung ꝛc. ein Mehreres sagen oder nachweisen ꝛc. Die Einleitung hierzu könnte die Einzelheiten unter allgemeine Gesichtspunkte stellen, und den Schüler auf einen höheren Standpunkt erheben, damit derselbe in dem Ganzen eine tiefere Deutung erkenne, als dieses gewöhnlich geschieht. Dieses Buch könnte mit dem Cursus der Naturgeschichte in Verbindung stehen. Wo die Beschreibung des Einzelnen nicht ausreicht, müßte durch einfache Zeichnung nachgeholfen werden.

d) Völkerbuch.

Der Geographieunterricht kann sich nicht auf umständliche Beschreibung der Sitten, Gebräuche ꝛc. der verschiedenen Völker einlassen; er muß die Bekanntmachung mit denselben dem häuslichen Fleiße überlassen.

Dieses Buch könnte die Hauptracen der Menschen und ihren verschiedenen Grad der Cultur in scharfer Scheidung neben einander stellen; könnte dann die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten der Völker ein und derselben Zone aufsuchen, und dieselben zu dem Ende aus verschiedenen Gesichtspunkten vergleichend betrachten, wie in Rücksicht auf Nahrung, Wohnung, Kleidung, Beschäftigung, Vertheidigung, Verfassung, Religion ꝛc. und dann die Beschreibung der einzelnen Völkerschaften dieser Zone folgen lassen. Besser noch gienge vielleicht die Beschreibung des Einzelnen voraus, und das Allgemeine, das Resultat der Vergleichung folgte dann zur Wiederholung und zur Führung auf höhere Ansichten nach. Das Völkerbuch hätte demnach mit dem Lehrbuche gleichen Zweck, und unterschiede sich von diesem nur durch weitläuftigere Auseinandersetzung des Einzelnen. Was die Form des Vortrags betrifft, so möchte hier, der Anschaulichkeit wegen, der Briefstiel jeder andern Form vorzuziehen sein.

e) Eigenschaften der Charten.

aa. Von den Wandcharten.

1) Jede Charte muß mit dem Memorien- und Lehrbuche, die nach festen Grundsätzen angefertigt sind, im genauesten Verhältnisse stehen. Sie muß zum wenigsten sämmtliche Namen bekannter Provinzen, Städte ꝛc., die im Memorienbuche angegeben sind, also einen in sich abgegränzten Cursus enthalten.

2) Da die Länder möglichst wenig verzerrt erscheinen müssen, so bedarf man von jedem der Länder: Deutschland, Europa, Afrika, Asien, Australien Eine, und von Amerika zwei besondere, also im Ganzen sieben Wandcharten.

3) Jede Charte muß so groß sein, daß der Lehrer jeden zum Cursus gehörigen Gegenstand auf eine Entfernung von 5 Fuß deutlich erkennen, und daß der Schüler die Form der Provinzen, die Punkte der Städte, die Inseln, Seen, Gebirgszüge und Kuppen rc. in einer Entfernung von 24 Fuß gehörig unterscheiden kann. Die Charte eines fremden Welttheiles muß so groß sein, daß sie, wo möglich, alles Bekannte der Länder enthalte; nur muß jeder Gegenstand, der nicht zum Cursus gehört, durch kleine Schrift, die auf einen Fuß Entfernung gelesen werden kann, oder durch Mattheit der Zeichnung zurücktreten. Auf diese Art erfüllt sie alle Anforderungen der Schule und der Wissenschaft.

4) Die Namen aller im Cursus vorkommenden Gegenstände werden in stehender Schrift angegeben. Völkernamen müssen in stehender Sperrschrift die größte Ausdehnung des Landes derselben in der Richtung von Westen nach Osten oder Nordosten einnehmen.

5) Wäre die Bildungsstufe der Völker in dem Lehrbuche durch Zahlen angegeben und festgesetzt worden: so könnte die Charte diese durch eine Zahl, so wie auch andere besondere Eigenschaften durch einen, einmal dazu festgesetzten, Anfangsbuchstaben ausdrücken. Selten vorkommende Produkte könnte man dort, wo dieselben vorgefunden werden, angeben, als edle Metalle rc., wo man dieselbe nicht vermuthet, 200′ hohe Bäume rc. Ferner könnte der Künstler eine der wichtigsten Seefahrten, den Oststrom, stürmische Gegenden, Klarheit oder Farbe des Wassers, windstille Gegenden, die merkwürdigsten Sandbänke, Untiefen rc. der Meere, die ausgezeichnete Tiefe mancher Seen, die Höhe der höchsten Bergkuppen, die wichtigsten Wasserfälle, Höhlen und andere ausgezeichnete Merkwürdigkeiten in Linien, Umriß, Zeichen, Schrift oder Zahl bemerken. Ist die Charte groß genug, so fürchte man keine Ueberladung, da weder Memorien- noch Lehrbuch überladen darf.

6) Die Punkte (nicht Nüllchen) der Städtelage werden tief gravirt, also mit Schwärze ausgefüllt, aber nur so groß gemacht (etwa 2½ Linien), daß sie in gehöriger

Entfernung von den Schülern deutlich gesehen werden können. Zu große Punkte würden, ohne Noth, der Charte die Schönheit benehmen. Die Zahl der Inwohner wird in Tausenden beigeschrieben, wie Cairo 250. Für Festungen, Häfen, Hauptstädte der Provinz muß man Zeichen wählen, die dem Lehrer in der Entfernung von 5 Fuß erkennbar sind. Die Namen der Provinzen müssen, wo möglich, beigeschrieben werden, oder die Charte muß sie durch ein Zeichen, das auch das Memorienbuch enthält, verständlich machen.

7) Der Umriß des Hauptlandes muß durch scharfe, also auf den Stein tief eingegrabene, Begränzung und durch allmählig schwächer werdende Verwaschung hervorgehoben werden; Inseln an der Küste müssen dadurch und durch Aussparen der Verwaschung deutlich hervortreten. Ueberhaupt gilt dieses von allen Begränzungen der Inseln, Inselgruppen, Seen, Provinzen und Ländern, die zum Cursus gehören.

8) Die Hauptgebirgszüge werden stark hervorgehoben, die Seitenzweige aber und die Verbreitung der Gebirge werden schwach gehalten. Man bleibt dadurch der Natur doch ziemlich treu; denn die höchsten Gebirge sind in der Regel auch die steilsten. Da, wo die Gebirgszeichnung dunkel wird, müssen erst die Namen und Zeichen der Gegenstände eingeschrieben werden, und man kann dann die Gebirgszeichnung aussparen. Da, wo das Gebirge die Fläche verdunkeln sollte, muß der Lehrer die Namen der Städte ꝛc. um so genauer kennen zu lernen suchen. Selbst das Memorienbuch kann auf diese besonders aufmerksam machen. Uebrigens richte man sich nach der Beleuchtung der Lehmann'schen Theorie. Daß die Gebirgsnamen eben so wenig, als die Namen der höchsten Kuppen fehlen dürfen, versteht sich von selbst, wenn man den Grundsatz festhält: »daß der Schüler seine Geographie hauptsächlich an und von der Charte lernen müsse.«

9) Die Flüsse werden im Allgemeinen möglichst in naturgemäßem Verhältniß gezeichnet; jedoch werden die zum Cursus gehörigen als die wichtigsten etwas breiter, und besonders durch Schärfe der Linien und Schwärze der Ausfüllung hervorgehoben. Ueberhaupt beachte man den Grundsatz, daß alles dasjenige, was nicht zum Cursus gehört, möglichst wenig stören müsse; daß der Schüler aber beim Nahetreten an die Charte ein

möglichst vollständiges Bild des Landes erblicken, und die Schönheit und verständige Einrichtung der Charte ihm Ehrfurcht vor dem Künstler und vor der Wissenschaft einflößen solle.

Die Namen dieser Hauptflüsse müssen so oft beigeschrieben werden, als es erforderlich ist, die Quellen derselben zu finden. Ist die Länge solcher Flüsse bekannt, so wird dieselbe in geographischen Meilen demjenigen Namen des Flusses beigeschrieben, der dem Ausflusse desselben am nächsten steht. Ueberhaupt muß der Lehrer selbst dann nicht in Verlegenheit kommen, wenn ihm der Cursus noch nicht ganz in seinen einzelnen Theilen bekannt ist. Man kann da wohl Anforderungen an den Lehrer machen; aber dieselben werden seltener erfüllt, wenn man den Anforderungen nicht die besten und bequemsten Mittel zur Seite stellt; denn man muß sich nur nicht immer Lehrer denken, die ein gutes Gedächtniß und Weihe und Kenntniß in der Wissenschaft in sich mit einander verbinden. Viele Lehrer unterrichten in diesem Gegenstande, weil sie müssen, und das läßt sich sehr oft nicht ändern. Wird dieser Gegenstand nun solchen Lehrern leicht, lernen sie, indem sie lehren, so kann die Lust dazu allmählig sich in ihnen entwickeln. Die unwürdigste strengste Inspektion hilft hier weniger, als das angegebene Mittel.

10) Solche Länder, deren Provinzenzahl zu groß ist, wie in Frankreich und England, mögen zwar die Hauptstädte jeder Provinz enthalten; aber man suche für den Cursus eine einfachere Eintheilung auf, und lasse die bestehende matt zurücktreten. Dieses möchte ich bei England und Frankreich anrathen. Außerdem ist es sehr nützlich, die alte Eintheilung von Frankreich zu kennen. Bei der Türkei würde ich auch die alte Eintheilung vorziehen, da diese in unsern vorzüglichsten Schriften lebt. Hier muß aber das Memorienbuch vorgehen.

11) Die Illumination der Charte muß geschmackvoll sein; jedes Land muß sich aber von den nebenliegenden auffallend, und jede Provinz von den nebenliegenden auf 24′ deutlich unterscheiden. Ueberhaupt rathe ich da, wo Schönheit und Deutlichkeit in Streit kommen, die Deutlichkeit nicht zu sehr nachzusetzen. Der Künstler muß diesem Kunstwerke wahrhafte Schönheit, Deutlichkeit und Zweckmäßigkeit zugleich zu geben suchen, und in allem seine Achtung vor Kunst, Wissenschaft und Schule an den Tag legen.

bb. Eigenschaften des Handatlasses.

1) Der Handatlas enthalte alles dasjenige, was auf der Wandcharte zum Cursus gehört. Es muß demnach nichts auf diesen Charten stehen, was der Schüler sich schlechterdings nicht einprägen müßte. Die Länder müssen eben so illuminirt werden, wie auf der Wandcharte; kurz die Handcharte soll ein Theil der Wandcharte, aber im verjüngten Maaßstabe, sein; sie muß jedoch alles das weglassen, was nicht zum Cursus gehört.

2) Von jedem Welttheile, mit Ausschluß Australiens, und Einschluß Deutschlands, muß wenigstens eine Fluß- und Gebirgscharte beigegeben werden. Diese muß der Künstler mit besonderem Fleiße arbeiten; er muß in derselben alles dasjenige, was zum Cursus gehört, recht deutlich hervorheben, und die einzelnen Länder durch scharfe Gränzlinien angeben. Das Lehrbuch erhebt diese Charte zur inneren Anschauung; aber die Charte muß dieses durch Zeichen aller Art, die das Lehrbuch kennt, zu erleichtern suchen; denn dem Schüler wird die Merkwürdigkeit eines Punktes noch viel angenehmer, wenn er diesen auf seiner Charte verzeichnet findet.

3) Charten von verschiedenen Projektionen werden nur zu selten gebraucht, und man müßte wenigstens diese einzeln zum Atlas kaufen können.

4) Sollte es den Ansichten der höchsten Regierungen nicht entgegen sein: so wäre für jeden Schüler eine richtige specielle Charte der Vaterprovinz zu wünschen.

f) Andere Versinnlichungsmittel.

1) Höhendarstellung der in dem Cursus vorkommenden Gebirgskuppen der Erde.

In einem Rechteck, das nach dem verjüngten Maaßstabe etwa 30000′ hoch ist und von 10 bis 15 Parallelen durchschnitten ist, könnte die Höhe jeder Kuppe in einer gewissen Reihenfolge durch eine senkrechte Linie ausgedrückt werden, an deren oberstem Punkte der Namen und die Höhe derselben angegeben wäre. Am Fußpunkte der Linie könnte dann die geographische Ortsbestimmung und der Namen der Provinz stehen, in welcher die Kuppe liegt. Diese Darstellungsart ist freilich nicht schön, aber sie ist deutlich und sehr leicht zu übersehen.

2) Längendarstellung der Flüsse.

Ganz auf ähnliche Art, wie die vorige; nur mit dem Unterschiede, daß die Längenlinien horizontal und schlangenförmig sein müßten. Am besten ständen die Namen, so wie auch die Längenzahlen, unter einander.

3 und 4) Eine Völker- und Produktencharte, wie solche gewöhnlich eingerichtet sind.

Diese Versinnlichungsmittel müßten ein Eigenthum der Schule und in nicht zu kleinem Maaßstabe angefertigt sein.

D) Bemerkungen.

1) Was die alte Geographie betrifft, so kann das erwähnte Lehrbuch bei Angabe der Namen von Ländern und Provinzen auch die alten Namen derselben erwähnen, und manche zerstörte, aber berühmte alte Stadt, welche die Charte mit einem Kreuz versehen kann, mag als Licht- und Haltpunkt zur Charakterisirung des Landes dienen. Besonders müßte man die alten Provinzen Deutschlands nicht vergessen. Die alte Geographie wird in der Regel mit der alten Geschichte und beim Lesen der Alten durchgenommen, und da möchte die Idee der Länderzusammenstellung des Herrn Consistorialrathes Möller in Münster, ausgeführt von einem wirklichen Künstler, sehr zu empfehlen sein.

2) Die mathematische und physische Geographie müßte in einem besonderen Cursus von wenigstens einem Jahre in wöchentlich vier Stunden gelehrt werden. Am besten kommt dieser Gegenstand in einer Klasse vor, in welcher der gewöhnliche Geographieunterricht schon absolvirt ist. Dem Schüler müßte man hierbei ein Büchlein in die Hand geben, das die Stelle des Diktates vertrete, und für den Lehrer müßte in einem Lehrbuche jeder der in dem Auszuge kurz angegebenen Sätze ausführlich dargestellt sein. Wäre irgend einem Buche Klarheit und Faßlichkeit der Darstellung zu wünschen; eignete sich irgend ein Buch dazu, den jungen Menschen selbstthätig stufenweise weiter und in die Natur hineinzuführen: so wäre es dieses Buch. Der Lehrer könnte anfänglich jede Hauptabtheilnng frei lehren, und hätte dabei nur den Auszug als Leitfaden nöthig. Zur Wiederholung aber und zur Ergänzung seines Unterrichtes könnte er dann das Vorhandene aus dem Lehrbuche langsam und besprechend vorlesen. Wäre er endlich so weit gekommen, daß

Digitized by Google

er das ganze Material mit eben der Klarheit und Faßlichkeit, mit eben der Weckung selbstthätiger Kraft und Vorstellung frei vortragen könnte: so könnte dieser Mann seinen Schülern das Lehrbuch, statt des Auszuges, in die Hände geben.

Die nöthigen geometrischen Lehrsätze müßten im Lehrbuche mit einem Anhange umständlich erörtert werden; trigonometrische Formeln aber und Gleichungen müßte man, wo möglich, weglassen, und wo dieses nicht wohl anginge, dieselben in ausführlichen Anmerkungen beigeben; denn ich bin überzeugt, daß wenige Sätze der Art, wo der Lehrer selbst festfährt, dem Gebrauche eines solchen Buches für immer die größten Hindernisse in den Weg legen. Die Sätze mögen besser, als gemeinnützig, den Lehrbüchern der Mathematik beigesellt werden, die ohnehin eine andere Einrichtung erhalten müssen, wenn das Studium der Mathematik auch in seinen Elementen mehr anziehen und nützen soll, als dieses gewöhnlich geschieht. *)

---

*) Ich will die Theorie darum nicht zur Praxis machen; aber ich glaube doch, daß der Deutsche den praktischen Kopf nicht so sehr entwickelt, als der Franzose. Es ist nämlich noch die große Frage, ob sich das Nachdenken über praktische Anwendung mehr in dem Menschen entwickelt, wenn er nur hier und dort Einzelnes gewahren kann, und gleich auf praktische Anwendung des Erlernten geführt wird, oder da, wo ihm ein ungeheuer großes Feld eröffnet worden ist. — Und, wenn die Beantwortung dieser Frage gegen meine Erwartung ausfiele; gelangt denn jeder Schüler einer höheren Lehranstalt so weit, daß er die Theorie beendet, und ihm das Feld des Praktischen eröffnet wird? — Wer könnte der Mathematik die hohe Bildensfähigkeit des Menschen absprechen? Aber ich glaube doch, daß sie, bloß als logische Formel benutzt, bei weitem nicht ihre ganze Bildenskraft auf den menschlichen Geist ausübt, wie wenn sie gleich auch nur in Einzelheiten hier und da angewendet würde. Man verwerfe diese Ansicht nicht oberflächlich — betrachte den französischen praktischen Mathematiker, und denke mit nach, auf welche Art unsern Lehrbüchern der Mathematik noch mehr Bildenskraft gegeben werde. Seit Pestalozzi haben wir angefangen, unsre Theorie, ich möchte sagen, wie eine Praxis zu behandeln, und haben dadurch große Fortschritte gemacht; denn es ist dadurch mehr Selbstthätigkeit des Geistes in den Unterricht getreten. Könnten wir das Auffindende in dieser Methode nicht beibehalten, ja recht herauskehren, und statt mancher Faseleien nicht Praktisches nehmen? Der Schüler hätte dann einen Satz mit aufgefunden, und die aufgefundene Formel müßte er dann auch weiterhin, wenn

Welch ein herrliches Ganze könnte ein tüchtiger, umsichtiger Lehrer liefern, wenn er Maltebrün's mathematische Geographie, Bode's Weltsystem, Kant's physische Geographie und Froriep's Zeitschrift für Naturwissenschaft u. s. w. benutzte; wenn er aus diesem Allen das Vortrefflichste, Behaltlichste auswählte, Alles wie im Lehrbuche der Geographie, unter Vergleichungen auf das Höchste zielend, unter allgemeinen Gesichtspunkten zusammenstellte! Wahrlich, hier ist noch Verdienst zu erwerben!

3) Von wem kann Deutschland nun solche Charten und solche Lehrbücher erwarten?

Ohne vielen trefflichen Männern zu nahe zu treten, nenne ich in Rücksicht auf Chartenzeichnung drei mir bekannte Männer, die durch wahrhaftes Kunsttalent, durch innige Hochachtung vor dieser Wissenschaft und tiefe Einsicht in diesem Gegenstande sich auszeichnen. Diese Männer sind: der Herr General-Major Rühle von Lilienstern — der Herr Professor Berghaus, beide in Berlin, und der Herr Artillerie-Oberlieutenant Richter in Mainz. Wer kennt den schönen Rühle'schen Atlas, und erkennt nicht dankbar die hohe Gemeinnützigkeit, mit welcher dieses Kunstprodukt so wohlfeil den Schulen hingegeben wird! Wer kennt nicht die ausgezeichnet schönen Charten, die Herr Professor Berghaus uns geschenkt hat! In der That, wir stehen Frankreich in Chartenzeichnung nunmehr nicht nach, wenn ich selbst den vollendeten Schlieben nicht miteinrechne.

Herr Oberlieutnant Richter aber berechtigt uns zu derselben Hoffnung. Nicht, weil er uns schon mit gestochenen Schulcharten bereichert hat, sondern weil derselbe bei erwähnten Eigenschaften sich bereit fühlt, alle Muße und Kraft aufzubieten, um uns mit den besten Wandcharten ꝛc. zu beschenken. Eine Charte von Afrika und eine von Deutschland, beide von etwa 7 Fuß Höhe, sind bereits von ihm

auch nur in etwa, anzuwenden angeleitet werden. Haben wir es zeither unter anderem nicht eben so mit dem Zeichnen gehalten? und machen wir es größtentheils nicht noch mit der Erlernung der Muttersprache so? — Endlich hat man eingesehen, daß das ewige Nachzeichnen zu keinem ordentlichen Resultate führt, und bringt nun auf Naturzeichnen, auf's freie Handzeichnen! Wie lange wird es noch währen, bis man die Sprache selbst, statt der bloßen Sprachregeln, lehrt? —

Digitized by Google

angefangen, und sollen nach den besten Hülfsquellen, die ihm zu Gebote stehen, nach meinen aufgestellten oder noch nach festeren und besseren Ansichten sobald vollendet werden, als die Feststellung dieser Ansicht und die nöthige Ermunterung von Seiten der Geographielehrer rc. erfolgt sein wird. Möchte es dann auch den ersteren Männern gefallen, die Schulen fernerhin mit vorzüglichen Charten zu beschenken!

Was nun die Feststellung der Ansichten und die Anfertigung der Lehrbücher betrifft; so richte ich meine Hoffnung auf Geographielehrer, welche ihre Wissenschaft in warmer Brust tragen, und, ohne alles niedere Interesse, ihr Augenmerk auf Vervollkommnung des Unterrichtes lenken — und darum besonders auf einen Mann, der seit einer langen Reihe von Jahren in der Erdkunde rühmlichst unterrichtet, und als Schriftsteller in dieser Wissenschaft zu denen des ersten Ranges gehört; dem seit langen Jahren fast jede vorzügliche Charte, jede vorzügliche Ansicht von dieser Wissenschaft vor Augen gekommen, und der das Gutscheinende untersuchen und erproben mußte; der einem Ritter den Geist der Erdkunde einhauchte, und durch dessen Thätigkeit ein großer Theil Deutschlands in der Pädagogik fortschritt — ich meine — wer wüßte es nicht schon? — den ehrwürdigen Herrn Hofrath Guts-Muths, der noch jetzt als Greis, mit jugendlicher Kraft uns mit den trefflichsten Werken beschenkt, und dem auch ich die meisten meiner hier ausgesprochenen Ideen verdanke.

4) Ich wage und wüßte auch an dem Lehrbuche dieses Meisters nichts zu tadeln; aber ich möchte so gerne den großen Cursus, zu welchem wöchentlich wenigstens sechs Stunden gehören, auf einen Cursus von wöchentlich drei Stunden reducirt wissen, ohne darum zu viel für die Schule zu verlieren. Unsre Gymnasien und höheren Bürgerschulen schenken dieser Wissenschaft alle Aufmerksamkeit, wenn sie auf fünf bis sechs Jahre hin für dieselbe wöchentlich drei Stunden aussetzen; und wären auch mehr Stunden diesem Gegenstande zu wünschen, was ich gerne einräume: so läßt die Menge von Gegenständen, denen leider unsre Schulen genügen müssen, kein mehres zu.

Daß aber ein Lehrbuch nöthig sei, nach welchem ein Lehrer sich strenge richte, und das er mit der Zeit ganz in sich aufnehme; das geht aus dem mit Namen überfüllenden Unterrichte so Vieler, das geht aus dem allgemeinen Bestreben

Digitized by Google

sorgfältiger Lehrer, nach welchem dieselben sich das Wünschenswerthe aus größeren Lehrbüchern heraussuchen, wie auch aus der Ansicht deutlich hervor, daß ein außerordentlicher Geograph und Erzieher eine bessere Auswahl für einen auf die Hälfte der Zeit beschränkten Cursus treffen könne, als ein minder einsichtsvoller Mann.

5) Haben wir erst ein Lehrbuch dieser Art: so bleibt uns noch eins auf einen Cursus von zwei Jahren für die niederen Volksschulen zu wünschen übrig, wo ich wiederum kein anderes Mittel, als das der noch allgemeinern Aufstellung des Vorhandenen sehe, im Fall man auch einer Uebersicht den Geist nicht rauben will. Uebrigens würden auch hier dieselben Grundsätze des Unterrichtes gelten müssen.

6) In Hinsicht auf allgemeinere Untersuchung über die Richtigkeit meiner ausgesprochenen Ansichten muß ich noch bemerken, daß ich die Vortrefflichkeit einer Methode nicht in der Vielheit, sondern in der Einheit der Mittel, nicht in der Schwierigkeit, sondern in der Leichtigkeit ihrer Anwendung, nicht so sehr in der Individualität des Lehrers, als vielmehr in der Vollkommenheit des Lehrbuches und der andern Lehrmittel, nicht in der Menge zum Vollstopfen, sondern in der Verarbeitung des mit tiefer Einsicht gegebenen Stoffes ꝛc. gesucht habe.

Wohlan denn! ich bin bereit meine aufgestellten Ansichten zu vertheidigen; aber auch eben so bereitwillig, dieselben zu reinigen, oder mit bessern zu vertauschen; — denn ich will nützen!

Ewich.

VI.

Neue Ansichten und neue Schriften.

I. Aus Schmitthenner's Ursprachlehre. Frankfurt a. M. 1826. 1 Thlr. 10 Sgr.

1. Nach den ältesten schriftlichen Urkunden, welche in der Bibel enthalten sind, stammen alle Menschen von einem Paare, alle Völker der Erde von einem Urvolke ab, welches in Asien gelebt hat. Gegen diese Behauptung sind zu verschiedenen Zeiten von Geschichts- und Sprachforschern Einwendungen und Zweifel erhoben worden, welche hauptsächlich in der Schwierigkeit, wie die Vertheilung der Menschen in den verschiedenen Erdtheilen, bei der Annahme der Abstammung Aller von einem Stammvolke, zu begreifen sei, und in der Ungleichheit der Sprachen, welche auf Erden gesprochen werden, ihre Quellen fanden. Offenbar kann man die Lösung der in Rede stehenden Frage sowohl auf dem historischen, als auf dem sprachlichen Wege versuchen. Schlägt man jenen ein, so sieht man sich leider nur zu bald fast von allen zuverläßigen Nachrichten verlassen; betritt man diesen, so hat man andere Schwierigkeiten zu bekämpfen. Denn schon vorab begreifen wir, daß alle Sprachen, als Producte des einen und gleichen Menschengeistes, in manchen Beziehungen einander ähnlich sein müssen, auch wenn die sie sprechenden Völker in gar keinem geschichtlichen Zusammenhange gestanden haben. Da entsteht nun die sehr schwere Frage: Wo beginnen diejenigen Aehnlichkeiten der Sprache, aus welchen man auf geschichtliche Verwandtschaft der sie sprechenden Völker schließen kann?

Interessant ist es darum, über diesen Gegenstand die Ansichten gründlicher Gelehrten und ernster Forscher zu vernehmen, besonders da dieselben, sowohl diejenigen, welche neuere Geschichtsforscher, z. B. C. Ritter, Radlof, Schelling, Fr. von Schlegel verkündigt haben, als auch diejenigen, welche neuere Sprachforscher aussprechen, die alte Wahrheit, daß alle Völker von einem einzigen Stammvolke, welches in Asien seine Wohnsitze hatte, abstammen, bestätigen. Es ist dieses Resultat um so gewisser, da alle nichtasiatischen Völker in Ueberlieferungen die Erinnerung an ihre ehemalige Heimat in Asien bewahren; da die religiösen Ideen weit von einander getrennter Nationen auf das merkwürdigste mit einander übereinstimmen. H. Prof. Schmitthenner, einer der ersten Sprachforscher unserer Zeit, spricht seine Ansichten über diesen Gegenstand in seiner Ursprachlehre, S. 22, also aus:

»Das Ergebniß, welches die Untersuchung und Vergleichung der Sprachen zur Lösung dieser (der genannten) Frage liefert, ist dasselbe, welches man auf anderem Wege gewonnen hat: daß das menschliche Geschlecht auf eine Stammrace, die kaukasische, zurückzuführen ist, welche durch die amerikanische und malaiische in die mongolische und äthiopische ausgeartet ist. Denn darauf weisen alle Erscheinungen in den Sprachen zurück, daß allen diesen eine gemeinschaftliche Stammsprache zu Grunde liegt.«

2. Eine andere, zu den verschiedensten Zeiten bestrittene, verschieden beantwortete Frage ist die: »In welchem Zustande befand sich ursprünglich die Menschheit?« Nahm sie ursprünglich einen hohen Standpunkt der Cultur ein, von welchem sie plötzlich, oder allmählig herabgesunken ist, oder hat sie sich aus dem Zustande thierischer Rohheit allmählig zu den lichten Höhen des klaren Selbstbewußtseins und der Bildung erhoben? Auch über diese Frage sind die Gelehrten zu allen Zeiten sehr verschiedener Ansicht gewesen. Hören wir darüber H. Schmitthenner's Ansichten, S. 23 u. ff.

»Ob die Menschheit vor unserer Geschichte im Besitze hoher geistiger Cultur gewesen, oder ob sie sich damals erst aus dem Dunkel des Naturlebens emporgearbeitet habe, kann nur durch Betrachtung ihres späteren Zustandes, der entweder die Anfänge oder die Trümmer der Cultur zeigen wird, und des Ganges ihrer Entwickelung mit Sicherheit ausgemacht werden.«

»Allerdings spricht die Geschichte für die letztere Annahme, indem sie unverwerfbares Zeugniß darüber ablegt, daß die meisten Gewerbe und Künste, als die nothwendigen Bedingungen eines höheren Bildungsstandes, erst bei dem Gedanken des jetzt lebenden Geschlechts erfunden worden. Wohl entsannen sich noch die Alten, daß Theuth zu Naukratis die Buchstaben, durch welche die Allgemeinheit der Schrift erst möglich wird, erfunden hat. Ohne Schrift aber keine Sicherheit der Erinnerungen, die ein Menschenleben übersteigen, ohne große Erinnerungen keine umfassende Uebersicht menschlicher Verhältnisse, ohne diese keine Klarheit über die Bestimmung des Menschen und über die Wege, die er zu wandeln hat. Dieser bestimmten Zeugnisse ungeachtet hat sich, vornehmlich in unsren Tagen, die entgegengesetzte Meinung geltend zu machen gesucht. Männer, deren Stimme in dem Rathe der Gelehrten nicht ohne Bedeutung ist, haben sich dafür erklärt, daß die Menschheit von ihrer uranfänglichen Höhe herabgesunken, und die ursprüngliche Klarheit des Geistes bei immer tieferem Versinken in die Empirie (in das gemeine Sinnenleben) getrübt worden sei.«

»Nach unsrer Ansicht liegt die Wahrheit zwischen den hier aufgestellten Extremen in der Mitte. Wie in der zeitlichen Entwickelung des einzelnen Menschen dem Zustande der freien Geistesthätigkeit ein Zustand vorhergeht, in welchem der Geist, noch in seiner Innenheit beschlossen, sich nur durch das Gefühl ausspricht; so nöthigt uns die Geschichte anzunehmen, daß die Gattung sich aus dem Zustande des unentwickelten Geistes erst nach und nach zur Klarheit des freien Denkens erhoben habe. Als eine Erziehung der Menschheit zur Divinität, als fortgehende Offenbarung Gottes, anders kann die Geschichte nicht begriffen werden. In der Sprache selbst ist hiefür ein unumstößlicher Beweis geliefert. Was auch manche Sprachforscher glauben mögen, kein einziges ursprüngliches Wort ist in der Sprache zu finden, das in seiner Urbedeutung Verhältnisse des freien Denkens bezeichnet; alle haben erst späterhin in uneigentlicher Bedeutung zur Darstellung des Geistigen dienen können. Daraus folgt nun schlußgerecht, wenn auch nicht, daß die Menschheit sich vor den Anfängen unsrer Geschichte zu freiem Denken, dessen Bedingung ohnehin wissenschaftliche Bildung ist, erhoben hatte; so doch, daß höhere Entwickelung des Geistes in der Geschichte nicht verloren, sondern erworben worden ist.«

»Dagegen räumen wir ein: erstens, daß schon vor dem Glanze der griechischen Bildung, durch den auf einmal die Völkergeschichte erleuchtet ward, nicht nur an den Ufern des Nils und des Ganges, sondern auch an denen des Tanais (der Donau) eine gewisse Cultur statt gefunden hat; zweitens, daß der Urzustand der Menschheit keineswegs thierische Dummheit gewesen ist, wie sie heute der Bosjesmann (der Buschmann) in den afrikanischen Wüsten zeigt. Das erste hat kürzlich ein scharfsinniger Forscher mit glänzender Gelehrsamkeit, C. Ritter, dargethan; das zweite folgt aus der Natur des Menschen selbst. Aus dem Zustande eigentlicher Brutalität würde sich die Menschheit selbstmächtig gar nicht haben erheben können. Da nun nach der bisherigen Auseinandersetzung das menschliche Geschlecht in seinen ersten Tagen weder in dem Zustande thierischer Stumpfheit gewesen sein, noch auch eine höhere, durch Wissenschaften vermittelte Verstandesbildung besessen haben kann; so bleibt nichts anders übrig, als anzunehmen, daß es in den Räumen eines lichten, lauteren Gefühls gewandelt habe. Es hält schwer, in unseren Tagen, wo die Feinheit des äußeren Sinnes durch ererbte Schwächen, fehlerhafte Gewohnheiten und unnatürliche Genüsse abgestumpft, die Klarheit der inneren Anschauung durch Vorurtheile und Massen erlernten Wissens getrübt ist, ein Bild dieses glücklichen Zustandes der geistigen Unschuld, wo, um ein unendlich bedeutsames Bild zu gebrauchen, die Menschheit noch nicht von dem Baume der Erkenntniß genossen hatte, zu entwerfen, und fast eben so schwer, die Züge dieses entworfenen Bildes aufzufassen. Nur in dem glücklichen Traume möchten wir eine Ahnung der Seligkeit des Anschauens, und in dem Handeln des Genie's, das, der Regel unbewußt, das Herrlichste regelrecht vollbringt, etwas dem Wirken Aehnliches haben, welches dem Menschen in jenem Zustande, den wir den der Unschuld nennen, eigen war. Noch hatte keiner von seinen Gedanken die Gränzen der Natur überschritten, sein Geist noch nie den gefährlichen Genuß freier Weltbetrachtung gehabt. Das Bild der Dinge fiel mit himmlischer Klarheit in den Spiegel seiner Gefühle. Die Gesetze seines Handelns waren ihm nicht zum Nachdenken gewesen, aber er hatte auch nie geirrt; denn mit sanftem Bande leiteten ihn die Gefühle auf den Wegen des Rechten und Wahren, und was er mit künstlerischem Triebe bildete, das war organisch

gegliedert und wunderbar in sich vollendet, wie ein Werk des Genie's.« —

3. Ueber den Begriff des Satzes ist man in den letzten Jahren verschiedener Ansicht geworden. In den älteren Sprachlehren und Logiken erklärte man ihn für den sprachlichen Darsteller des Urtheils. Was das Urtheil innerlich für den Geist sei, sei der Satz äußerlich in Zeichen für Ohr und Auge, und so viele Theile das Urtheil habe, so viele müsse auch der Satz haben; überhaupt sah man den Satz als Spiegel (Correlat) des Urtheils an, und machte ihn von demselben ganz abhängig. Diese Ansicht ist indeß streng nicht durchzuführen. Einmal, weil wir die Frage, welche doch noch kein Urtheil ausspricht, auch einen Satz nennen, also Sätze existiren, welche kein Urtheil aussprechen; zweitens, weil oft ein Urtheil durch mehrere Sätze ausgesprochen wird, also wiederum nicht jeder Satz ein Urtheil darstellt. In dem zusammengesetzten Satze z. B.: »Wenn die Sonne aufgeht, so wird es Tag« ist nur ein Urtheil enthalten, welches durch zwei Sätze ausgedrückt wird. Will man daher consequent und streng sein, so muß der Begriff des Satzes anders aufgestellt werden. Nach Schmitthenner nun (dessen Ursprachlehre S. 250 u. ff.) ist der Satz nichts Anderes als eine Bestimmung des Seins, welche zwiefacher Art ist, z. B. liebend sein, ein Mensch (liebender) sein. Hiernach ist also der Satz nur eine Zusammenstellung von Vorstellungen, von welchen aber noch keineswegs gesagt ist, daß sie zusammengehören; denn mit den Zusammenstellungen Mensch göttlich sein, Mensch göttlich sei, daß — der Mensch göttlich sei, ist über das Verhältniß dieser Vorstellungen noch durchaus nichts bestimmt. Um dieses Verhältniß bestimmen zu können, ist ein Act des Geistes noth, in welchem die Vorstellungen verglichen werden, und aus dieser Vergleichung erkannt und entschieden (das Erkenntniß ertheilt) wird, daß die eine in die Sphäre der andern gehört, oder, was dasselbe ist, daß die eine wirklich Bestimmung der andern ist, oder nicht. Diesen Act unsres Geistes nennen wir Urtheilen, und den Satz, in welchem das Verhältniß des Subjectes zu dem Prädicate bestimmt wird, ein Urtheil. Aus der unbestimmten Redeweise tritt das Zeitwort nun in die bestimmte, und der Satz heißt: »Der Mensch ist göttlich, oder der Mensch ist nicht göttlich.«

Nach diesen Bestimmungen ist das ursprüngliche Verhältniß zwischen Urtheil und Satz umgekehrt. Nach den früheren Erklärungen war jeder Satz ein Urtheil, stellte es vielmehr dar, jetzt ist jedes Urtheil ein Satz, aber nicht alle Sätze sind Urtheile. Der Begriff des Satzes ist diesem nach dem Begriffe des Urtheils übergeordnet; jener ist das Allgemeine, dieser ein Besonderes.

Bekanntlich sieht man als die wesentlichen (unbedingt nothwendigen) Theile jedes Satzes an: Subject, Copula und Prädicat. Hiernach möchte man den Satz erklären können als die Beziehung eines Prädicats auf ein Subject. Allein Schmitthenner ist dieser Ansicht nicht. Nach ihm giebt es Sätze, in welchen kein Subject ausgedrückt ist, und denen auch kein Subject zu Grunde liegt. Diese Sätze sind diejenigen, welche er Existenzialsätze nennt, welche die Aussage eines Seins enthalten; z. B., es regnet, es schmerzt.

»Der Existenzialsatz hat natürlich kein Subject, sondern es ist der Ausdruck einer einfachen Wahrnehmung.« Wenn aber das Verhältniß auf einander bezogener Vorstellungen ausgedrückt wird, »übernimmt eine nothwendig die Function des Subjects, die andre die des Prädicats; denn von zwei zur Einheit verbundenen Dingen muß nothwendig das Eine nur ein Sein an dem Andern haben. Dieser in der Logik höchst wichtige Unterschied hat übrigens für die Grammatik weiter keine Bedeutung, denn etwa die, zu zeigen, wie verkehrt es ist, bei dem Existenzialsatze ein Subject zu subintelligiren (zu suchen). Hiernach steht die Sache so:

1) Ein Satz ist die Zusammenstellung von Vorstellungen. Ein Satz an sich enthält also noch keine Behauptung. Deßwegen hatte Schiller Recht, wenn er einen Satz verlangte, der etwas setzt.

2) Ein Urtheil ist ein Satz, welcher aussagt, daß etwas sei (oder daß zwei Vorstellungen zusammengehören oder nicht). Soll der Existenzialsatz, wie es doch ohne Zweifel richtig ist, dem Begriffe des Urtheils untergeordnet werden, so darf die in der Klammer enthaltene Definition nicht angenommen werden. Faßt man daher das Urtheil als einen Satz, welcher aussagt, daß etwas sei, so giebt es Urtheile zweierlei Art:

a) Aussagen eines Seins schlechthin = Existenzialsätze;

b) Aussagen eines Verhältnisses. Nur in diesen kommt die Beziehung eines Subjectes zu einem Prädicate vor.

Zum Schlusse wollen wir nur kurz noch einige merkenswerthe Ansichten Schmitthenner's mittheilen:

1) In jedem unterordnenden zusammengesetzten Satze (Gesätze) ist nur ein Urtheil enthalten. Dasselbe wird durch den Hauptsatz ausgesprochen. Die übrigen Sätze sind Bestimmungssätze des Hauptsatzes. Allerdings kann ein Bestimmungssatz für sich betrachtet mein eignes oder das Urtheil eines andern sein, aber in dem Gesätze, in welchem er als Bestimmungssatz steht, gilt er eben deßwegen nicht als Urtheil. In dem Satze: »Es wird Sommer, da die Schwalben erschienen sind« gilt der letzte Satz nicht als Urtheil; sondern die in ihm dargestellte Thatsache wird nur als solche angenommen, aber nicht als solche in einem Urtheile ausgesagt.

2) Die Entwickelung des Geistes und die Vollkommenheit der Sprache stehen in umgekehrtem Verhältnisse; je höher die geistige Bildung eines Volkes, desto zertrümmerter, formenärmer erscheint seine Sprache. Denn das Wort ist für den Gedanken, die Sprache für den Geist eine Fessel, und zwar eine um so lästigere, je mehr Formen sie hat. Da die Sprache einmal etwas geschichtlich Gegebenes ist, so hat freilich das erfahrene, ideenreiche Culturvolk mehr Wörter, als die einsame Horde; allein sein Geist wird sich nach und nach der Formen abthun, und mit wenigen Worten zu sagen lernen, wozu jenes viele braucht. So ist es auch mit den Einzelnen. Der gedankenarme Mensch versteckt in einem Schwall von Worten seine kümmerlichen Ideen, der ideenreiche Denker und Dichter legt elliptisch in wenige Worte die Fülle der hohen Gedanken, und die Götter würden, so sie lebten, keine Sprache haben, denn sie wären sich unmittelbar klar.

3) Bekanntlich sind die Sprachforscher darüber uneinig, welche Form des Zeitworts als der Stamm der übrigen Formen desselben anzusehen sei. Die älteren Grammatiker hielten den Infinitiv dafür, Andre das Präsens, Andre den Imperativ; Schmitthenner das Imperfect. Die Gründe für diese Ansicht müssen in dessen Schriften selbst nachgelesen

werden. Dieselben haben mich nicht überzeugt. Wenn man annehmen darf — was hier ohne Bedenken geschehen zu dürfen scheint — daß der einzelne Mensch in seiner Jugend in kurzer Zeit die Perioden durchschreitet, welche ein jugendliches Volk in längerer Zeit ermißt — gemäß der Ansicht, daß der Einzelne der Repräsentant seiner Gattung, ein Mikrokosmus des Makrokosmus sei — so möchte man der Ansicht der älteren Grammatiker beitreten. Denn Kinder sprechen, nach meiner Erfahrung, zuerst in Infinitiven, und erst viel später lernen sie den Gebrauch der übrigen Formen des Zeitworts. Veranlaßt werden sie dazu, nicht durch das Erkenntnißvermögen, sondern durch das Begehrungsvermögen. Ihre ersten Sätze sind nicht Erzählungs-, sondern Heischesätze; z. B. haben, trinken, Carl haben, Carl trinken, u. s. w. Darf man aus dieser allgemeinen Erscheinung einen Schluß auf die Entwickelung des Sprachvermögens des ganzen Volkes machen, so ist der Infinitiv — trotz seiner Farblosigkeit und Allgemeinheit, ja vielleicht wegen dieser Eigenschaften, und trotz seiner Zweisilbigkeit — das Wurzelwort der Verben.

II. Das rheinische Schulwesen ist in den meisten Stücken hinter dem Schulwesen anderer deutschen Provinzen zurückgeblieben. Viele wollen das nicht zugeben; aber es ist so. Wie kann es auch anders sein, da die Franzosen hier gehauset und alle Entwickelung des Schulwesens danieder gehalten haben? Die meisten rheinischen Lehrer haben an der Belebung und Bewegung des Schulwesens in dem übrigen Deutschland früher gar nicht, manche erst seit einem Jahrzehend Theil genommen. Wie weit in der That unsre Schulen im Allgemeinen hinter denen der am weitesten in dieser Hinsicht fortgeschrittenen Staaten Deutschlands zurückgeblieben sind, sieht man z. B. an dem ersten Unterrichte, den die Kinder in diesen verschiedenen Gegenden empfangen. In Schlesien ist es gar keine Frage mehr, ob man mit den fünfjährigen Kindern den Unterricht mit dem alten Buchstabenwerk ohne Einleitung und Vorbereitung beginnen solle; am Rheine finden wir in den meisten Schulen fast nichts Anderes, und viele Lehrer wundern sich darüber, daß man dagegen Zweifel hegt. In welchen unsrer Schulen findet man z. B. die wichtigen Denk- und Sprechübungen, die sich auf

Anschauung gründen, eingeführt und durchgeführt? So sehr man auch gegen das handwerksmäßige Abrichten zu Felde gezogen ist, so ist der Feind doch noch nicht geschlagen; er behauptet vielmehr im Allgemeinen noch das Feld. Doch vermehren sich die Streiter für die entgegengesetzte Ansicht. Wer nun diese andren Ansichten kennen und einen Leitfaden zu diesem Anschauungs-Unterricht besitzen will, der greife zu dem früher schon empfohlenen Werke von Graßmann: Anleitung zu Denk- und Sprechübungen rc. in Volksschulen, Berlin 1825 (1 Rthlr.), oder zu:

Anfänge des Unterrichts in Volksschulen. Bearbeitet von Prof. W. Stern und J. Gersbach, Lehrern am evangel. Seminar in Karlsruhe. Karlsruhe bei G. Braun, 1827. XVI. u. 128 S. 8. mit Ziffertafeln, Notenbeispielen und Zeichnungen; 10 Sgr.

Dieses Buch ist ganz nach den neuesten und bewährtesten Grundsätzen des bildenden Unterrichts abgefaßt, und enthält eine vollständige Anleitung für den ersten Unterricht vom 6ten Jahre an. — Die Kinder sollen täglich 1—2 Stunden die Schule besuchen und beschäftigt werden:

1) mit den Anfängen der Naturgeschichte und Heimathkunde.
   a. Behandlung der Kunsterzeugnisse als Vorbereitung für den naturgeschichtlichen Unterricht: — dieselben sind in ihrer Gestaltung einfacher, als die Naturprodukte, ihr Zweck ist leichter zu erkennen; daher eignen sie sich zu dem angegebenen Zwecke in vorzüglichem Grade.
   b. Die Betrachtung der Hausthiere; c. des Pflanzengartens, rc.
2) Anfänge der Zahlenlehre. Die Verf. beginnen — gegen die gewöhnliche Ansicht — mit den Ziffern. Dieses ist zu beachten und zu prüfen, besonders von solchen Lehrern, welche die Erfahrung machen, daß kleine Kinder in der Zahlenlehre nur sehr langsame Fortschritte machen.
3) Anfänge der Raumlehre.
4) Vorübungen zur Naturlehre.
5) Vorübungen zur Sprach- und Gesanglehre.
6) Vorübungen zum Zeichnen.

Das ist ein ganz andrer Plan und das sind andere Bildungsmittel, als Buchstabiren und wieder Buchstabiren und abermals Buchstabiren.

Die Verf. verlangen, daß nichts aus Büchern, Alles nach den wirklich, im Felde oder in der Schule, angeschauten Dingen betrieben werde. Als die Hauptsache in dem ersten Jahre sehen sie die Naturgeschichte an. Ueber die zu befolgende Methode äußern sie sich in dieser Weise: »Daß diese Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts von der bisher üblichen abweiche, wird denen ersichtlich sein, die mit dem Bestehenden bekannt sind; daß aber nur nach ähnlichem Verfahren etwas gewonnen werde, und sich der Unterricht als ein bildender beweise, wird Jeder aus der Erfahrung bestätigt finden, der diesen oder einen ähnlichen Weg betritt. Wenn man, wie bisher, und wie es freilich äußerst bequem ist, fortfahren will, Naturgeschichte aus einem wohl zugeschnittenen, mit schwarzen und farbigen Kupferchen versehenen Lehrbuche zu unterrichten; wenn man, statt Naturanschauung zu geben, die Kinder mit wunderlichen Geschichten höchst grimmiger Thiere gleichsam verblüffen, oder mit einem Krame nützlicher Anwendungen nützlicher Pflanzen zur eigennützigen Nützlichkeit unterhalten will; wenn man, statt das Selbstdenken zu befördern und anzuregen, eine Eintheilung aller geschaffenen Dinge, zu welchen auch manchmal die überirdischen Wesen gezählt werden, vorausschicken, oder, wie es gewöhnlich geschieht, vorausdictiren und die Geduld der Schüler mit den Begriffserklärungen der einzelnen Kunstausdrücke abmüden will, — so ist's gerathener, allen naturgeschichtlichen Unterricht ganz und gar zu beseitigen, und an dessen Stelle tüchtig Zahlenlehre, Raumlehre, deutsche Sprache und Gesang zu treiben, und insofern haben diejenigen recht, welche den naturgeschichtlichen Unterricht nicht als solchen gelten lassen, sondern denselben nur so nebenbei zu allenfallsigen Gedächtnißübungen zählen, die aber keinen Hintergrund haben.

Wenn die Schulen einen naturgemäßen Unterrichtsgang befolgen wollen, so müssen sie auf naturgeschichtliche Bildung ein großes Gewicht legen; kein anderer Unterrichtszweig kann in so vielfachen Beziehungen wahrhaft bildend auf das Gemüth der Kinder einwirken. Zahlenübungen, Uebungen im Auffassen und Bestimmen der Gestalt, im Messen, das Lesen der Schriftzeichen sind nur Mittel zu anderweitigen Zwecken, erscheinen den Kindern daher leicht trocken, und müssen, wenn sie den Reiz für ihre Thätigkeit nicht verlieren sollen, von dem Lehrer mit Vorsicht und steter Abwechslung behandelt werden.

Aber auf andere Weise vermag der naturgeschichtliche Unterricht das innere Leben des Kindes zu ergreifen. Mit frischen Sinnen, die es täglich stärkt, wird es in die Welt eingeführt. Sein Verstand unterscheidet, findet Zusammenstimmung und Zweckmäßigkeit; sein Verstand ahnet Einheit und findet schön gegliederte Reihen; seine Vorstellungskraft wird mit lieblichen Bildern und Anschauungen befruchtet, die sein Witz und sein Scharfsinn zu ergötzender Unterhaltung zusammenstellt und verknüpft; sein Gedächtniß wird mit nützlicher Erfahrung bereichert, die sein Fortkommen und Zurechtfinden in der Welt begünstigen. Als Prüfstein aber für diese Behauptungen gelte die Lebendigkeit und die Hingebung der Kinder, die in diesem Unterrichte rege wird; gelte die Sinnigkeit und Verständigkeit, mit der sie überall horchen, lauschen, betrachten, beobachten werden; gelte die Vernünftigkeit im Urtheilen, die sich bei ihnen aus den beobachteten Sitten der Geschöpfe entwickeln wird; gelte die Freude, mit der sie alle Lebensäußerungen der Geschöpfe und alle Erscheinungen und Veränderungen in der Gestalt und Farbe der geschaffenen Dinge genießen werden. Und so wird es wohl erlaubt sein, dem naturgeschichtlichen Unterrichte im ersten Schuljahre die erste Stelle einzuräumen.«

Wir können uns mit diesen Ansichten nur unbedingt für einverstanden erklären, freuen uns daher über die Arbeiten der Verfasser, wünschen bald die Fortsetzung zu erhalten, und empfehlen dieselben der Aufmerksamkeit solcher Leser, welche dem alten Schlendrian abhold sind. Die Kinder werden sich über die Umänderung des ersten Unterrichts, die er nach Anleitung des oben angegebenen Buches erfahren wird, nur freuen, und ein neues Leben wird in die Schule einziehen.

III. 1) Neue Sammlung (Ein und Siebenzig) zwei-, drei- und vierstimmiger Schul-Lieder von verschiedenen Componisten; herausgegeben von J. G. Hientzsch, erstem Lehrer am Königlichen evangelischen Seminar zu Breslau. Erstes Heft. In drei verschiedenen Ausgaben zu haben, nämlich im G- oder Violin-, und C- oder Diskantschlüssel, so wie auch in Ziffern. Breslau bei Graß und Barth. 1827. Ladenpreis 10 Sgr. Für Schulen in Massen 7½ Sgr.

2) **Drei- und vierstimmige Kirchenlieder von verschiedenen Componisten, zum Gebrauch für Schulen und Sing-Vereine auf dem Lande und in den kleinern Städten, so wie auch bei häuslichen Andachts-Uebungen; herausgegeben von J. G. Hientzsch. Erstes Heft. In zwei verschiedenen Ausgaben, im G- und C-Schlüssel. Breslau bei Graß und Barth. 1827. Ladenpreis 10 Sgr.; für Schulen in Massen 7½ Sgr.**

In der That zwei sehr schätzbare Werkchen. Schon der Name des Herausgebers bürgt für ihre Gediegenheit. Wer die schönen Sammlungen der, von Hientzsch herausgegebenen, Volkslieder, der Gesänge für Männerstimmen und der geistlichen Lieder kennt, dem muß es gewiß eine innige Freude sein, die beiden vorliegenden zur Hand zu nehmen. Alle zeichnen sich vortheilhaft vor so vielen ähnlicher Art aus. Sowohl Musik als Poesie sind hier ihrer Bestimmung ganz angemessen gebraucht, beide Sammlungen sind mit der größten Umsicht angelegt und der Preis ist äußerst billig. Wir fühlen uns daher gedrungen, sie einem jeden Elementarlehrer zu empfehlen, und zwar ganz besonders deßwegen, weil wir an durchaus passenden und wohlfeilen Sammlungen von Gesängen für Kirche und Schule Mangel leiden. Zwar besitzen wir von Nägeli, Hering, Zarnack, Gläser, Anschütz, Beck und Andern treffliche Sammlungen. Aber alle diese sind für Lehrer und Schüler zu theuer. Die einzige Liedersammlung, die sich in dieser Hinsicht vortheilhaft auszeichnet, ist die des Breslauer Schullehrervereins; nur Schade, daß der Text nicht überall für die Schule paßt. Ich möchte es daher sehr wünschen, daß Herr Hientzsch in einem der nächstfolgenden Hefte mehrere Lieder aus den Sammlungen von Nägeli aufnehmen möchte; sonst müssen die meisten Elementarlehrer sie entbehren. — Die in der ersten der obigen Sammlungen befindlichen Schullieder sind von Schulz, Hiller, Reichardt, Mozart, Himmel, Fesca, Gläser, Kunzen, Spazier, Harder, Walder u. A.; die Kirchenlieder von Händel, Stadler, Sörensen, Hiller, Schicht, Eberwein, Naumann, Reichardt, Schneider u. A.

Nro. 45 der Schullieder dürfte wegen des ungenügenden Textes aus einer neuen Auflage wegzulassen sein. Die vielen Durchgänge im Chorale Nro. 67 werden sich, meiner Ansicht nach, nur mit Wenigen befreunden. Dann würde

es gewiß vielen Lehrern erwünscht sein, wenn die Gesänge stufenmäßig, vom Leichtern zum Schwerern, geordnet wären. Deren Auswahl kann man wohl den gewandteren Lehrern überlassen; aber es giebt auch der im Gesangunterrichte ungeübten noch viele. Endlich wünsche ich, daß H. Hientzsch einer neuen Auflage die Ordnungsfolge der Gesänge beifügen möge.

Möge dieser für den Gesangunterricht so thätige Verfasser überall die verdiente Anerkennung finden und Muße behalten, die Schulen fernerhin mit so passenden Gesängen zu beschenken, als bisher! Vorzüglich den rheinischen Lehrern empfehlen wir dieselben, damit man in zehn Jahren nicht mehr, wie bisher, mit Wahrheit sagen könne: Wer schönen und erhebenden Kirchen- und Schulgesang hören will, der gehe nach Sachsen, oder nach Schlesien.«

IV. Daß doch viele pädagogischen Schriftsteller das Rumormachen und die Uebertreibungen nicht lassen können! Es mag zwar nicht schaden, wenn man mit grellen Farben die Krebsschäden der Menschheit bezeichnet, um die Zeitgenossen, die auch heute noch, wie zu allen Zeiten, allzusehr am Herkommen kleben, auf den Schaden Joseph's aufmerksam zu machen; aber vor Uebertreibungen soll man sich stets hüten. Denn man schadet dadurch der Sache selbst, für die man arbeitet, und nicht selten tritt dann auch der Wunsch grell genug hervor, die öffentliche Aufmerksamkeit auf die eigne Person hinzulenken.

Wie mancherlei Rumor ist nicht in der letzten Geschichte der Pädagogik von Erziehern ausgegangen! Zuerst von Rousseau. Dieß war ein zeitgemäßer Rumor. Der alte Sauerteig bedurfte einer solchen Zersetzung, wie der geniale Jean Jaques ihm angedeihen ließ. Den zweiten Rumor machten die Philanthropen. Ihre ersten Ideen waren zeit- und naturgemäß. Späterhin wurden sie mit der Verflachung der Zeitgenossen in's Läppische hineingezogen. Nun kam Pestalozzi, der eigentliche Stifter der neueren Unterrichtsweise. Seine falschen Jünger sind verstummt; die wahren arbeiten in seinem Geiste fort. Daß Andre gegen ihn und seine ganze Sache auftraten, verschuldeten die Uebertreibungen seiner Schüler. Als Hauptgegner seiner Erziehungsideen — der Unterrichtsidee desselben waren sie nicht mächtig — standen

in der neueren Zeit Krummacher und Pustkuchen (Glanzow) auf. Beide übertrieben einzelne Gebrechen mancher Schulen, machten daher einen vorübergehenden Rumor. Pustkuchen ist neuerdings durch Beckedorff widerlegt worden. Wegen der ungeheuren, ich glaube beispiellosen, Anmaßung, mit welcher er darauf im Westph. Anzeiger gegen Beckedorff aufgetreten ist, und die ihn nur die Meinung aussprechen läßt, daß er dem Unterrichts-Ministerio in Berlin seine Ansichten insinuirt und kein Anderer, als er selbst, die Grundsätze, nach welchen in neuerer Zeit das Volksschulwesen des preußischen Staates geleitet werde, aufgestellt habe, verdient derselbe nicht Widerlegung, sondern Zurechtweisung. In Betreff der Krummacher'schen Volsschule dürfte es zu wünschen sein, daß dieselbe einer eben so gründlichen Untersuchung, als die Schrift von Glanzow, unterworfen würde, um den Weizen von der Spreu darin geschieden zu sehen.

Neuerdings könnte Stephani einen neuen Rumor bewirken, durch seine Schrift:

Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse. Erlangen bei Palm, 1827; 110 Seiten in 8. — 30 kr.

Nachdem der um die Lautirmethode und Pädagogik überhaupt unbestreitbar hochverdiente Verf. zuerst die Fortschritte des neueren Unterrichtswesens aufgezählt hat, bemerkt er, daß nach seiner Ansicht für den allerwichtigsten Theil der öffentlichen Erziehung fast so viel wie nichts geschehen sei. Dieses Allerwichtigste sei die Bildung des menschlichen Willens; der Erziehungszweck stehe höher, als der Unterrichtszweck. Man habe zwar für diesen, nicht aber für jenen das Genügende geleistet. Es fehle an den richtigen Grundsätzen der Schulzucht; dieselbe sei noch im Allgemeinen in einem bejammernswerthen Zustande; die meisten Schullehrer behandelten ihre Schüler mit barbarischer Strenge, ungerecht und lieblos; das Stockregiment herrsche in den Schulen, und in der bürgerlichen Welt der Erwachsenen fänden nicht so viele Ungerechtigkeiten statt, als in der Welt der Kinder, in den Elementarschulen; unsre Lehrer seien meist Barbaren und Despoten. Diese Tyrannei übe auf den Geist, den Charakter, die Bildung der Kinder den

verderblichsten Einfluß, lege in der frühesten Jugend den Keim der Feigheit. Solche Despoten können die Jugend nicht lieben, sondern nur fürchten. Furcht aber und Ehre seien grundverderbliche Erziehungsprincipien. — Nach diesen schweren Anklagen stellt H. Stephani die Grundsätze auf, von welchen die nothwendige Reform der Elementarschulen ausgehen müsse.

1. Das Kind muß als Mensch für ein freies Wesen gehalten werden.
2. Die Sittlichkeit kann dem Menschen weder eingeprügelt, noch durch Aufregung der Ehrliebe erzeugt werden, sondern sie ist nur die Frucht der Freiheit und der Anerkenntniß ihres inneren Werthes.
3. Der sittliche Sinn kann der Jugend nicht sowohl gelehrt, als ihr eingeübt werden.
4. Die Schule muß nicht für eine bloße Lehranstalt, sondern für eine Vorschule zum sittlichen Leben angesehen werden.
5. In unsern Schulen muß die rechtliche Disciplin von der sittlichen Zucht getrennt werden.

In der folgenden (vierten) Abhandlung werden die Grundlinien zu einer besseren rechtlichen Erziehung in Elementarschulen aufgestellt. Die Schüler sollen die Gesetze selbst geben, der Lehrer sie durch Fragen dazu anleiten. Was die Mehrheit von ihnen als Gesetz anerkenne, solle künftig als Gesetz gelten. Zur Erhaltung der Rechts- und Strafgesetze sei die Errichtung eines öffentlichen Schulpolizeigerichts nothwendig. Die Richter werden von den Schülern selbst gewählt; nach Stimmenmehrheit. Jeder Schüler spricht, die Hand auf die Brust legend: ich gelobe, als ein braver Schüler, dieser von mir selbst gut befundenen rechtlichen Ordnung nachzuleben. Dann gelobt der Lehrer Treue in seinem Amte.

In den Grundlinien zu einer besseren sittlichen Erziehung finden sich die Grundsätze: In dem Gebiete der freien sittlichen Handlungen des Menschen darf nie Zwang angewandt werden. Dahin gehöret z. B. der häusliche Fleiß. — Die Menschen werden nur böse, weil sie nicht zum Guten erzogen werden. — Weiter wollen wir das Büchlein nicht ausschreiben. Wir leugnen nicht, daß der Verf. viele guten Gedanken äußert. Aber unbegreiflich bleibt es uns, wie derselbe Vorschläge als neue aufstellen kann, worüber

die pädagogische Welt bereits gerichtet hat; wie er Vorschläge erneuern mag, die mit dem wichtigsten Grundsatze der ersten Jugenderziehung, nämlich mit dem Princip des Gehorsams und der Autorität, streiten; wie er von seinen Vorschlägen das Heil der Welt erwarten, und sie als unerlaßliche Bedingung des Besserwerdens ansehen kann, in einem solchen Grade, daß er dieselben als ein heiliges Vermächtniß seinen Zeitgenossen übergiebt. Wir sind entgegengesetzter Meinung, sowohl was sein Urtheil über den gegenwärtigen Zustand des Volksschulwesens betrifft, als in Betreff der vorgeschlagenen Heilmittel. Wohl mag es noch einzelne Schuldespoten und Schlagharte geben; aber ihre Zahl ist klein. Viel häufiger trifft man, statt der alten Strenge und Zucht, schlaffe Weichlichkeit und Zügellosigkeit in den Schulen. Nur allzuhäufig betrachten die Eltern den Lehrer als einen Mann, der ihr Kind nicht in ernste Zucht nehmen dürfe, und die Schüler sehen ihn halb als ihres Gleichen an. Das ist ein wahrer Schul- und Erziehungskrebs. Es ist nicht an der Zeit, den Lehrern zuzureden, ihre Autorität nicht zu mißbrauchen; sondern es ist Zeitbedürfniß, ihnen dieses Princip zu empfehlen, und ihnen das, worin das alleinige Heil der Erziehung liegt, Zucht und Gehorsam der Jugend, auf das eindringlichste vorzulegen und einzuschärfen. Ich halte es für einen grundverderblichen Wahn, die Erziehung der Jugend damit anzufangen, daß sie als eigene Gesetzgeber hingestellt werden. Wer von Naturgemäßheit sprechen will, kann darin nur beistimmen; denn eine wohl erzogene Jugend kommt nicht zu dem Wahn, sich selbst Gesetze geben zu wollen. Sie gehorcht, und fühlt sich wohl und glücklich im Gehorsam gegen die ihr gegebenen (versteht sich zweckmäßigen) Gesetze. Das Unheil unsrer Schüler liegt in der eingerissenen Zuchtlosigkeit der Schulen. Diese zu vernichten, und neben geistbildendem Unterricht den unbedingten Gehorsam der Jugend wieder herzustellen, das ist zeitgemäß. Wir können daher die Vorschläge des Verfassers für nichts weniger als für »die Stimme der Menschheit« erkennen, sehen sie vielmehr als Verderben bringende Irrthümer an. Der Mensch ist zwar ein zur Freiheit bestimmtes Wesen, aber von der Geburt an ist er nicht frei, sondern zur Freiheit zu erziehen. Wie geschieht dieß? Etwa dadurch, daß ich in ihm nicht nur den Wahn der Selbstständigkeit errege, sondern ihn für wirklich selbstständig und

für seinen eigenen Gesetzgeber erkläre — ein Verfahren, welches, wenn es allgemein würde, die Angriffe Glanzow's und Krummacher's rechtfertigen würde — oder dadurch, daß das Gesetz ihm von vorn herein als Lebensregel, der er sich zu unterwerfen habe, vorgestellt wird? Etwa durch die Voraussetzung, daß der Mensch der Stimme seines Gewissens oder selbstgegebenen Vorschriften Folge leisten werde, oder durch Gewöhnung an strengen Gehorsam, an Folgsamkeit und Treue? Etwa dadurch, daß er angeleitet wird, keinen Menschen, kein Wesen über sich zu erkennen, und seine Werthschätzung und Würdigung nur von seinem eigenen Urtheile abhängig zu machen, oder durch die Gewöhnung, sein Urtheil der Meinung hochgeachteter Personen und der Richtschnur positiver Vorschriften zu unterwerfen, und überhaupt das Gefühl der Abhängigkeit und der Unreife zu erhalten? Unsre Meinung ist durch die zweite Hälfte dieser Gegensätze ausgesprochen. Von der richtigen Auffassung des in Rede stehenden Gegenstandes wird zum Theil die Gedeihlichkeit oder Verderblichkeit des Wirkens der Schulen abhangen. Denn die beiden Principien, welche die Schule regieren, sind Unterricht und Zucht; Unterricht zur Bildung des Erkenntnißvermögens, Zucht zur Bildung und Richtung des Gefühls und des Willens. Wie nun die Richtung des Willens wichtiger ist, als die Ausbildung der Erkenntnißkräfte, so steht die Zucht höher als der Unterricht. **Beide sollen aber in gleichem Grade von dem Lehrer ausgehen und von ihm abhängig sein.** Wie er allein die Schüler unterweiset und belehrt, und nicht Schüler den Unterricht ertheilen, so soll auch allein von ihm, nicht von den Schülern, die Handhabung der Zucht und die Aufstellung der Gesetze ausgehen. Das Wichtigste, was ein Kind in der Schule lernen kann, ist der freudige, freiwillige Gehorsam gegen das vom Lehrer gegebene Gesetz und gegen dessen Willen. Die höchste Untugend des Schülers ist die Verwerfung der Autorität des Lehrers, stolzes und hochmüthiges Selbstvertrauen und Widerspenstigkeit.

Diese Meinungen setzen wir den Ansichten des H. Verf. der obigen Schrift entgegen. Wenn wir auch manche seiner Grundsätze für richtig und wichtig anerkennen, so sind wir doch in der Hauptsache entgegengesetzter Ansicht. — Uebrigens erwarten wir getrost mit ihm über diese Ansichten das Urtheil der Zeitgenossen. A. D.

V. Wandkarte von Palästina, zunächst für den Schulgebrauch entworfen und gezeichnet von K. Ernst, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Zu haben bei dem Verfasser und bei Grüson und Comp. in Breslau. 1827. — Subscriptionspreis: 1 Thlr. Preuß. C. — Wegweiser zur Wandkarte von Palästina für Schulen. Von K. Ernst. Bunzlau, 1827. — 5 Sgr. im Subscriptionspreise.

Die vorliegende Wandkarte ist 6 Fuß lang und über 4 Fuß rheinl. breit, also eine große Wandkarte, wie sie sich für große Schulklassen eignet. Die Zeichnung ist nach der neuesten Art der Kartenzeichnung mit sehr großem Fleiße ausgeführt, die Illumination hervorstehend und anziehend, die ganze Ausführung durchaus gelungen. H. Ernst hat sich, da wir bisher für Schulen nur die kleine Karte von Palästina von Möller besaßen, durch diese Arbeit um die Elementarschule verdient gemacht. — Der zu der Karte gehörige Wegweiser enthält auf 3 Bogen einen zweckmäßigen Auszug aus größeren Werken über Palästina, und liefert den zum Unterrichte über Palästina für Elementarschulen genügenden Stoff, wovon die meisten Lehrer noch Vieles überschlagen können. Ich kann daher die vorliegenden Arbeiten den Lehrern dieser Blätter bestens empfehlen. — Von denselben liegen hier in Mörs noch einige Exemplare vorräthig. Gegen postfreie Einsendung von 1 Thlr. 8 Sgr. kann man sie hier im Seminar erhalten. Die Elementarschule gewinnt dadurch ein zweckmäßiges, sie zierendes Lehrmittel.

VI. Anleitung für den Unterricht im Zeichnen, zunächst für Volksschulen und besonders für Lehrer, welche diese Kunst zweckmäßig und gründlich in ihren Schulen betreiben wollen, ohne sie selbst geübt zu haben; wie auch zum Selbstunterrichte. Enthaltend mehrere Hefte mit stufenweis geordneten Vorlegeblättern. Bearbeitet und herausgegeben von K. Ernst. Erster Theil. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern. Breslau bei Grüson u. Comp. 1827. Erstes Heft: 40 Seiten mit 20 Vorlegeblättern. Zweites Heft mit 12 Vorlegeblättern und 4 Seiten Text. Jedes Heft 10 Sgr.

Hr. Ernst's Meinung kann es nicht sein, daß man das Zeichnen gar nicht zu können brauche, um nach seinen Heften

den Zeichenunterricht gut ertheilen zu können; denn was einer nicht kann, kann er auch nicht lehren. Der Verf. will durch den Zusatz auf dem Titel »ohne sie (die Zeichenkunst) selbst geübt zu haben«, nur sagen, daß die vorliegenden Hefte eine so vollständige und genaue Anleitung ertheilten, daß dadurch selbst dem ungeübtesten Lehrer ein ganz fester Gang vorgezeichnet und eine so vollständige Belehrung ertheilt werde, daß er durchaus nicht irren könne. Dieses ist nun in der That der Fall, und da diese Vorlegeblätter und die dazu gehörige Anleitung den Zeichenunterricht nothwendig fördern müssen, so geben wir gerne unsern Lesern über sie noch kurzen Bericht.

In dem Vorworte spricht H. Ernst die Grundsätze aus, nach welchen Vorlegeblätter bearbeitet sein müssen: 1) Sie müssen ganz musterhaft sein, damit man den Schüler zur treusten Nachahmung anzuhalten befugt sei; 2) Sie müssen stufenweise, vom Leichteren zum Schwereren, geordnet sein; 3) Sie müssen auf das Geschlecht der Schüler Rücksicht nehmen. (Vorliegende zwei Hefte sind für Knaben bestimmt;). 4) Den Vorlegeblättern muß eine Anweisung zu ihrem Gebrauche beigegeben werden. — In der darauf folgenden Einleitung folgen Ansichten über das Zeichnen überhaupt; dann eine Anleitung zu Vorübungen, hierauf die Anleitung zum Gebrauche der Vorlegeblätter. Dieselben haben die Größe von 3 Quadratzoll; sie sind sehr nett und sauber gearbeitet, und erregen bei dem bloßen Anblicke sinnliches Wohlgefallen. Auf dem ersten Vorlegeblatt erscheint das Quadrat als Grundform, die in einigen der folgenden Blätter beibehalten ist. In den später folgenden werden Dreiecke, Kreuze und andere Figuren zu ansprechenden Ganzen vereinigt.

Die Vorlegeblätter des zweiten Heftes sind dazu nicht bestimmt, aus freier Hand, sondern mit dem Lineal nachgezeichnet zum werden. Die einzelnen Blätter sind 6 Zoll lang, 3 breit; an Schönheit übertreffen sie noch die des ersten Heftes. Sie stellen meist einzelne Theile von Gebäuden dar, Fenster, Hausgeräthe und kleine Gebäude. Ohne Zweifel wird H. Ernst im Fache des Zeichnens noch Vorzügliches leisten.

Die vorliegenden Hefte zeugen von wahrem Geschmack und Kunstsinn. Von Schnörkeleien, Zierrathen und den unreinen Zeichnungen, wie sie für Anfänger meist aus den Steindruckereien hervorgehen, findet sich hier keine Spur.

Deßwegen müssen diese Hefte dazu beitragen, die Schüler zur Reinheit und Sauberkeit anzuhalten, und den Sinn für Einfachheit, Schönheit und Kunst in ihnen zu erregen. Wir wünschen deßhalb diesen Vorlegeblättern die weiteste Verbreitung. Das dritte Heft wird die Uebungen des freien Handzeichnens fortsetzen.

A. D.

VII.

Beilagen.

1.

Seite 110 des zweiten Heftes des ersten Bandes wünschte ich Stimmen zu sammeln über die Frage: was von dem Sprachunterricht, wie er von Krause, Krug und Andern in die Volksschule eingeführt worden, für dieselbe zu erwarten sei. Mit Vergnügen bemerke ich, daß dieser Wunsch nicht übersehen worden, und gebe, was bereits eingegangen, in der Hoffnung, daß diese Stimme nicht die einzige sein werde.

A. D.

Eine Grammatik, als Gegebenes, Einzutrichterndes, ist allerdings ganz werthlos für die Volksschule, wenn das Gegebene nicht durch mehrjährige Uebungen angeeignet, das Eingetrichterte nicht verdaut wird. Zu solchen Uebungen möchte es in der heutigen Volksschule wenigstens an Zeit fehlen. Was denn also? Hören wir den A, so sagt er uns, daß er in seiner Jugend Latein gelernt, und nur dadurch zum richtigen Gedankenausdruck im Deutschen gelangt sei. Hören wir den B, so preist er sein Geschick, daß er seiner französischen Grammatik und deren Stilübungen es verdanke, wenn er sich auch in der Muttersprache richtig auszudrücken gelernt habe. Hören wir den C, so erfahren wir, daß er erst in reifern Jahren durch eigenen Fleiß, durch rechtes Lesen guter Bücher sein Sprachgefühl entwickelt und ziemlichen Sprachtact erworben habe. Hören wir endlich den D, der Legio heißt, so klagt er, daß er noch immer nicht schreiben könne, daß er hierin unmündig sei bis diesen Tag, und daß er um sein Schulgeld betrogen worden. Er bedauert Zeitlebens, daß er nicht auch angehalten worden, einen Casum zu setzen, daß er seinen kleinen Finger

darum gäbe, wenn solches geschehen wäre, gesetzt auch, daß es »dem kindlichen Geiste noch so schlecht entsprochen hätte.« Wir sind der Meinung, daß der arme D ein wohlerworbenes Recht habe, von dem Lehrstande zu erwarten, daß er nicht ablasse, wenigstens seiner Nachwelt zu geben, was er zu entbehren so sehr bedauert. Was sein muß, macht sich, und von Tag zu Tage besser. Dem kindlichen Geiste entspricht, was aus ihm selber stammt. Das bildet ihn. Wenn er sich alles dessen bemächtigt hat, was zum Aeußern, dem Sicht- und Hörbaren der Sprache, gehört, indeß »der Sprachunterricht« in Zahl-, Raum-, Natur- (Stein-, Pflanzen-, Thier-, Menschen-, Erd- ꝛc.) Lehre das Innere der Sprache ihm erschließt, mit verstandenen Wörtern ihn bereichert, verbindet die Satzlehre beide Elemente zur Erzeugung eines Dritten. Ist dieß aber der gerade Weg, der Weg der Natur; so bleibt auch sein Ziel nicht aus, die Bildung. Wir kennen Lehrer, die da meinen, man müsse sich beim Gesangunterricht nur an die melodischen Uebungen halten, die rein-rythmischen »entsprächen dem kindlichen Geiste viel weniger«; sie lassen daher diese brevi manu ganz weg, und bringen das — ihrer Meinung nach — Nöthigste gelegentlich bei. Wir aber nicht also! Möchten nur recht viele päd. Schriftsteller nach obigem Ziele laufen, damit das geprüfte Beste von recht vielen Lehrern behalten, und mit Geist und Geschick, denen der gute Erfolg nie fehlt, angewendet werde.

Zeller.

2.

Subscriptions-Anzeige,

folgende zwei Werkchen betreffend:

1. Praktischer Lehrgang des Unterrichts in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Sprache naturgemäß lehren wollen.

Erster Theil. Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung, mit vielen praktischen Aufgaben, zur Förderung der schriftlichen Darstellung und des Denkens in der Sprache. — Von Dr.

F. A. W. Diesterweg, Direktor des Lehrer-Seminars in Mörs.

2. Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Erster Theil. — Von Dr. F. A. W. Diesterweg, Direktor des Lehrer-Seminars in Mörs.

Zu den ersten Bedürfnissen unserer Schulen (besonders der Elementar- und Mittelschulen und der untern Klassen der Gymnasien), welche durch die neueren Fortschritte der Wissenschaften und der Pädagogik hervorgerufen worden sind, rechne ich das Bedürfniß einer zweckmäßigen Anleitung für den Unterricht in der deutschen Sprache. Wenn ich nicht irre, so ist dasselbe auch schon seit Jahren von einer großen Anzahl solcher Lehrer, welche mit der Zeit fortgeschritten sind, lebhaft und vielleicht schmerzlich gefühlt worden. Die gründliche Erforschung der deutschen Sprache durch Männer, wie Herling, Becker, Schmitthenner, Grimm, Radlof und Andere, und die nach deren Forschungen bearbeiteten Lehrbücher von Schmitthenner, Götzinger, Bernhardt und Andern, und die Fortschreitung des Lehrerstandes in allgemein richtigen Ansichten über die Natur des Menschen und den Zweck und die Methode alles Unterrichts haben dieses Bedürfniß hervorgerufen und gesteigert. Deßwegen glaube ich in Uebereinstimmung mit den Ansichten Anderer die Ueberzeugung aussprechen zu dürfen, daß Schulbücher über den deutschen Sprachunterricht, wie die von Berger, Splittegarb, Heyse, Heinsius &c. keine passende Anleitung für den Unterricht in der deutschen Sprache in der Volksschule ertheilen, ja daß selbst die sehr schätzbaren Werke von Krause, Harnisch, Krug den Bedürfnissen unserer Schulen und dem Standpunkte der Ausbildung der Sprache nicht vollkommen mehr entsprechen. Selbst das neueste Werk dieser Art, der Sprachschüler von Scholz, den ich übrigens allen Lehrern empfehlen möchte, führt zu bald in die Gebiete, welche dem ersten naturgemäßen Sprachunterricht nicht ganz entsprechen und dem Standpunkte unserer Schulen fremd bleiben werden.

Ich habe es daher versuchen wollen, in den oben angegebenen Werkchen dem Bedürfnisse der Elementarschulen in Betreff des Sprach-Unterrichts abzuhelfen.

Nach meiner Ansicht soll in dem ersten Sprachunterrichte für die oben bezeichneten Schulen eben so sehr auf Fertigkeit des Darstellens und Machens, wie auf Einsicht und Wissen Werth gelegt werden. Die Anleitung zu einem bildenden Sprachunterrichte muß daher praktisch, muß ein praktischer Lehrgang sein, welcher eine ganz ausführliche Anleitung für den Unterricht enthält und den Lehrer nirgends im Stiche läßt. Da der Schüler aber zugleich, damit er Schreib- und Sprachfertigkeit gewinne, viel schriftlich arbeiten muß, und es unnützer, oft unmöglicher Zeitaufwand sein würde, demselben passende Aufgaben vorzuschreiben oder zu diktiren; so soll mit dem Leitfaden für den Lehrer ein Aufgabenbuch für den Schüler in genauer Verbindung stehen, worin der Schüler sich theils für sich, theils nach Anleitung des Unterrichts zu üben hat.

Das erste der oben angegebenen Bücher ist daher für Lehrer, das zweite für Schüler bestimmt. Beide enthalten den Lehr- und Uebungsstoff, wie ich ihn in gewöhnlichen und gehobenen Elementarschulen für ausreichend halte. Das Buch für Lehrer zerfällt in 11 Abschnitte, welche folgende Ueberschriften enthalten:

1) Rückgang vom Satze zu den Lauten und erste Uebung in der Wortbildung, in 5 Hauptübungen.

2) Erster Theil der Rechtschreibung, in 13 Uebungen.

3) Die Wörterklassen, in 13 Uebungen.

4) Zweiter Theil der Rechtschreibung, in 3 Uebungen.

5) Satzzeichenlehre, in 5 Uebungen.

6) Die eigentliche Wortbildung im weiteren Sinne, in 4 Uebungen.

7) Die Zusammensetzung, in 10 Uebungen.

8) Die Ableitung durch Silben, in 4 Uebungen.

9) Allgemeine Bemerkungen über den Ursprung und die Ableitung der Wörter.

10) Sammlung von Aufgaben zur Beförderung der Sprachkenntnisse und des Denkens in der Sprache.

11) Praktische Anleitung zur Anfertigung von Geschäfts- und andern Aufsätzen.

Das Buch für Lehrer wird mit zweifacher Schrift gesetzt, mit größerer, welche den eigentlichen Lehrstoff, mit

kleinerer, welche methodische Winke, sprachliche Bemerkungen, weitere Ausführungen u. s. w. enthält. Ich meine nämlich, daß jedes für Lehrer geschriebene Buch denselben überall Anleitung zum Denken und weiteren Erforschen des behandelten Stoffes geben müsse, so daß ein Lehrer selbst bei dem wiederholten Gebrauche des Leitfadens immer noch etwas aus demselben lernen könne. Denn solche Schriften sind nach meiner Ueberzeugung die bildendsten und anziehendsten. Solches bezwecke ich durch die mit kleinerer Schrift beigefügten Anmerkungen und Ausführungen. Zugleich enthalten sie weitern Lehrstoff, wie ihn sehr geförderte Schulen werden brauchen können.

Diese Schrift soll nun mit dem Uebungsbuche für Schüler gleich nach der nächsten Ostermesse erscheinen. Diejenigen Lehrer, welche mit den bisher ausgesprochenen Ansichten einverstanden sind, bitte ich hiermit, auf diese beiden Werkchen zu subscribiren und Andere dazu zu veranlassen. Den Herren Subscribenten wird das 11te Exemplar gern als Freiexemplar angeboten. Die Mittheilung der Namen der Herren Subscribenten muß ich mir vor Ende Mai 1828, doch franco, erbitten. Obgleich das Buch für Lehrer, wie das für Schulen, ein erster Theil ist, so wird doch vorerst nur auf diesen ersten Theil subscribirt, da er, nach meiner Ansicht, das ganze Material für einen abgeschlossenen Kreis des Sprachunterrichts enthält. Die Stärke der beiden Bücher kann noch nicht genau angegeben werden. Das für Lehrer wird über 20, das für Schüler über 7 Bogen stark.

Der Subscriptionspreis für jenes ist 15 Sgr., für dieses 4 Sgr. Die Ladenpreise werden höher sein. Die Verbreitung und Förderung dieser Angelegenheit werde ich überall mit Dank anerkennen.

Für correcten und sauberen Druck bürgt die Funcke'sche Buchhandlung in Crefeld, welche ebenfalls Unterzeichnung annimmt.

Mörs, den 1. März 1828.

Dr. F. A. W. Diesterweg.

3. Als der Unterzeichnete vor 20 Jahren unternahm, den Elementarunterricht in der französischen Sprache durch eine vollständige Sammlung ihrer Ableit- und Stammsilben zu erleichtern, ahnete er er keineswegs, daß er so spät erst, und zwar an der — Nah erndten werde, was er am Neuenburger See gesäet hat. — Von Pestalozzi wiederholt aufgefordert, mußte er gleichwohl erst Augenzeuge der Lesequaal sein, welche die französische Schuljugend — damals wenigstens — überstehen mußte, sollte er diejenige Geduld wieder gewinnen, welche 3 Jahre zuvor in Zürich auf eine so schwere Probe gesetzt worden. Beharrlichkeit aber gab ihm in einem Alter, wo

»des Schweren Reiz noch zündende Funken schlägt«

des ehrwürdigen Pere Girard Behauptung, daß der Unternehmer an etwas Unmöglichem sich abmühe, indem die französische Sprache ein lateinisch-griechisch-teutsches Patois, die Teutsche hingegen eine Ursprache sei; gab ihm ferner die briefliche Nachricht eines Herrn v. Orellji, damals in Bergamo, daß dieser damit beschäftigt sei, die in Zürich ausgeführte Idee für den italienischen Sprachunterricht nützlich zu machen, so, daß er nimmer ruhte, bis das Ziel erreicht war. Daß er es erreicht, hat eine Versammlung von geistvollen Frauen, Regierungsbeamten, Geistlichen und Lehrern, denen er in Neufchatel seine Arbeit vorgelegt und darüber vorgetragen, ihm bezeugt. Auch würde er unfehlbar damit nützlich geworden sein, wäre er nicht ganz unerwartet in eine Neckar- und später in eine Pregelstadt versetzt worden. Erst 20 Jahre nachher, als er beim Unterricht seiner 4 Töchter von jener Sammlung Gebrauch machen wollte, deren Anordnung aber ihm mißfiel, hat er ihr diejenige Form gegeben, die sich an seinen Kindern nunmehr bewährt hat. Indem ihnen ein Wort z. B. accommodation vorkömmt, erkennen sie augenblicklich die Silben ac und com als Vorsilben, ation als zwei Nachsilben und folglich mod als Stammsilbe; sie lesen es als ein drei-, nicht als ein sechstheiliges Ganzes, und schreiben es, wird es ihnen dictirt, mit denjenigen Buchstaben, die diesen, ihnen einmal bekannten, Ableitsilben zukommen. Allerdings kann ihre Rechtschreibung nur durch die grammatische Kenntniß der Sprache sich vollenden; doch bietet ihnen die nun geordnete Sammlung alle diejenigen Endungen dar, die sie in der Folge grammatisch bestimmen, und rascher wird alsdann auf dem zuvorgelegten Grunde fortgebaut.

Der Unterzeichnete fühlt sich verpflichtet, dieses jetzt brauchbare Lehrmittel den Bürger- und Privatschulen des Rheinlandes anzubieten. Soll er indeß für einen correcten Druck einstehen; so muß es hier gedruckt werden, und dieß soll geschehen, sobald die Kosten durch Unterzeichnung gedeckt sind. Drei — vier Druckbogen (à 1 Sgr.) würden eine Sammlung von 51 Mitlaut-, 141 Stimmlaut- und 45 Sammlautzeichen, jedes als Bestandtheil eines franz. Wortes mit teutscher Uebersetzung (z. B. corps Leib = r; drap Tuch = a; froid kalt = vr) enthalten. Diesen werden in 30 Reihen die Nachsilben folgen; die Vorsilben und eine kurze Anleitung zum Gebrauch dieses Lehrmittels mittelst Uebungen des gegenseitigen Unterrichts werden den Beschluß machen.

Kreuznach. Der Ober-Schul-Rath, Carl August Zeller.

Bestellungen, in frankirten Briefen mir zugesandt, werde ich mit Vergnügen besorgen. A. D.

4. Schon seit vielen Jahren gehört Herr Pfarrer Spieß in Offenbach am Main zu den thätigsten Arbeitern im Fache der Pädagogik. Derselbe giebt fortwährend die »Allgemeine Aelternzeitung« bei Jäger in Frankfurt a. M. heraus, auf welche ich bereits schon mehrmals in der Zeitschrift »Hermann« aufmerksam gemacht habe. Es ist dieß die einzige Zeitschrift Deutschlands, wahrscheinlich des Erdballes, welche über Erziehung für Aeltern geschrieben wird. Dieselbe verdient daher von den Lehrern allen, der Belehrung über Erziehungsangelegenheiten fähigen, Aeltern empfohlen zu werden. Die großen inneren Schwierigkeiten, welche die öffentlichen Erzieher zu bekämpfen haben, rühren zum Theil von den schiefen Ansichten in den Köpfen der Aeltern der Schulkinder her. Diese zu berichtigen, dazu schreibt H. Spieß mit andren wackren Männern die Aelternzeitung. Es erscheinen wöchentlich 2 Bogen, welche am besten in monatlichen Heften durch den Buchhandel bezogen werden. Der halbe Jahrgang kostet 2 Thlr. sächsisch. —

Seit Anfang 1828 erscheint auch bei Jäger in Frankfurt unter der Leitung des H. Pfarrers Spieß eine »Allgemeine Musikzeitung«, wöchentlich zwei Numern, welche im halben Jahr 1 Thlr. 12 gr. sächsisch kosten. Der Inhalt derselben besteht in Aufsätzen über Musik, Nachrichten aller Art über musikalische Gegenstände und in kurzen Beurtheilungen neuer musikalischer Schriften und Werke. Dieselbe ist besonders für das Bedürfniß der Lehrer berechnet. —

Endlich soll noch vom 1. April d. J. an von H. Pf. Spieß eine dritte wissenschaftliche Zeitung erscheinen, unter dem Titel: Eusebia, eine Kirchenzeitung für Freunde des wahren Christenthums. Dieselbe wird sich von den Kirchenzeitungen, welche in Darmstadt und Berlin erscheinen, besonders dadurch unterscheiden, daß die Aufsätze, welche in andern theol. Zeitschriften erscheinen, theils im Auszuge, theils nach ihrem Inhalte angezeigt, und die Urtheile andrer kritischen Institute über theol. Schriften mitgetheilt werden sollen. Der halbjährige Preis ist, bei zwei Nummern wöchentlich, 1 Thlr. 12 gr. sächs.

---

5. Der bekannte Zeichenmeister Herr J. Korff in Elberfeld hat 90 neue Vorlegeblätter in groß Folio angekündigt, welche in 3 Heften erscheinen sollen. Dieselben werden Gruppen von Körpern, Köpfen, Landschaften, Denkmäler u. s. w. enthalten. Jedes Heft kostet im Subscriptionspreise 1 Thlr. 15 Sgr., später im Laden 2 Thlr. 5 Sgr. und 2 Thlr. 15 Sgr.

---

6. Bei Weber in Bonn ist so eben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik für Lehrende und Lernende bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg, Direktor des Lehrer-Seminars in Mörs. Mit 9 Steintafeln. Bonn, bei E. Weber. 1828. Ladenpreis: 1 Thlr. preuß. C. unmittelbar bei dem Verleger bei einer Bestellung von wenigstens 20 Exemplaren 22 1/2 Sgr.

Druckfehler des ersten Heftes zweiten Bandes.

S. 34 Z. 15 v. u. statt von l. vor.
S. 37 Z. 4 v. o. setze statt (.) ein (,).
S. 38 Z. 9 v. u. statt habt l. hat.
S. 49 Z. 13 v. u. statt Meschennatur l. Menschennatur.
S. 67 Z. 7 v. u. statt die l. das.
S. 128 Z. 12 v. o. statt Söze l. Säze.
— — Z. 13 v. o. statt ist l. sind.
S. 134 Z. 6 v. o. statt in l. ein.

Druckfehler des zweiten Heftes zweiten Bandes.

S. 10 Z. 10 v. o. statt 5 l. 3.
S. 16 Z. 13 v. u. statt zeig l. teig.
S. 45 Z. 1 v. o. statt Brache l. Brahe.
S. 54 zu Nro. 3 stehe in der ersten Zifferreihe vor der ersten 4 das Wort: unter.
S. 78 Z. 12 v. u. schiebe nach (Dat.) ein: ist's Mehrheit, so kann es nur Besitzfall in allen Geschlechtern sein.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Zweiten Bandes viertes Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

»Das Leben der Menschen kann nur in Gemeinschaft sein. Die Gemeinschaft kann nicht anders als organisch, und folglich die gesammte Menschheit und jede gut eingerichtete Anstalt nicht anders als — ein Organismus gedacht werden, in welchem alle Glieder ihre eigenen Funktionen und ihren genauen Zusammenhang haben, im Aeußern ihrer Thätigkeit aber eben darum ein Ineinandergreifen darstellen müssen«

Graser, in der Elementarschule für's Leben.

Das Theuerste der Bande,
Den Trieb zum Vaterlande.«

Schiller.

I.

Zur Organisation des Schulwesens.

Dem aufmerksamen Beobachter kann die Bemerkung nicht entgangen sein, wie schnell und erfolgreich in den letzten Zeiten die Organisation des Volksschulwesens in den preußischen Rhein-Provinzen vorangeschritten ist. Um dessen gewiß und froh zu werden, brauchen wir uns nur der Hauptschritte und Verordnungen der höheren und höchsten Behörden, in deren Hand die Leitung des Volksschulwesens dieser Provinzen ruht, zu erinnern. Wir zählen dazu

1) Die Errichtung der Schullehrer-Seminarien und deren vollständige Organisation, sowohl nach innen als nach außen, wodurch sie berufen sind, dem Stande der Volksschullehrer wohl vorbereitete und gutgesinnte, tüchtige Mitglieder zuzuführen, und nach und nach die Mittelpunkte des Volksschulwesens der Bezirke, für welche sie errichtet sind, zu werden.

Begreiflicher Weise werden diese Anstalten am Rheine nur allmählig die hohe Bedeutung gewinnen, welche sie in den älteren preußischen Provinzen schon längere Zeit besitzen und ausüben. Durch sie ist es möglich geworden, untaugliche junge Leute von dem Schulamte fern zu halten, oder davon auszuschließen, und sie begründen — wofür bereits anerkennenswerthe Thatsachen sprechen — die Gewißheit, in der Folge nur solche junge Männer in's Lehramt eintreten zu sehen, die sich durch Kenntnisse und Fertigkeiten, wie

durch sittliche Grundsätze, ernstes Streben und festen Charakter auszeichnen, und die Zahl der tüchtigeren Lehrer der älteren Zeit vermehren helfen. Allmählig wird es dahin kommen, daß nur die besseren Talente aus den Elementarschulen den Lehrerberuf ergreifen, und daß durch lauter tüchtige und kernhafte Menschen sich ein Lehrerstand bildet, welcher durch Leistungen und Lebenswandel der Welt Achtung und allgemeine Werthschätzung abnöthigt. Wie wichtig dieser Umstand allein für die vollkommnere Gestaltung des Volksschulwesens wirken wird, begreift derjenige, der es weiß, wie in der Welt Alles von dem Grade der Achtung, den man zu verdienen und einzuflößen weiß, oder von der öffentlichen Meinung abhängt. Diese ist die ungeheure Macht, welche große und kleine Einrichtungen, Staaten und Institute, Kirchen und Schulen aufbaut und niederreißt; sie ist in jedem Volke, das von geistigen Principien gelenkt wird, die Macht ersten Ranges. Haben wir Lehrer daher sie einmal allgemein auf unserer Seite, dann werden sich die Verhältnisse der Sache, der wir dienen, und unsrer Personen vollends sicher und fest gestalten. Es wird dieß abhängen von der Achtung, die wir einflößen; Achtung wird aber gewonnen durch Achtungswürdigkeit; zwar durch sie allein, aber auch unfehlbar.

Der äußere Einfluß der Seminarien auf das Volksschulwesen ihrer Bezirke ist gesichert

2) Durch die amtlichen Reisen, welche die ersten Lehrer der Seminarien jährlich unternehmen, durch die Amtsprüfungen der Kandidaten, welche sich dem Schulamte widmen wollen, in den Seminarien, und durch die Lehrcurse, zu welchen im Amte stehende Lehrer eingeladen werden.

Natürlich wollen und müssen die Seminarlehrer erfahren, ob die von ihnen gebildeten Lehrer ihre Schuldigkeit thun, in welcher Art sie wirken und was sie leisten. Gar mancherlei Bemerkungen und Notizen, welche für die Einrichtung des Seminars selbst nicht ohne den wohlthätigsten Erfolg sein können, nimmt man von einer solchen Reise mit nach Hause. Ueberdieß bedarf es bei einem jungen in's Amt getretenen Manne oft nur kleiner Winke, um ihn von Fehlgriffen und Mängeln in seiner Schule zu überzeugen, und gerade in den ersten Jahren seiner Wirksamkeit fruchten diese Bemerkungen und Belehrungen am meisten. Ihm diese

zu ertheilen, ihn auf dem Wege, den er eingeschlagen hat, zu befestigen, oder zurecht zu führen, kann am besten der, der ihn bisher geleitet hat und sein Vertrauen besitzt. In dieser Beziehung sind die Schulreisen der Seminarlehrer von ganz entschiedener Wichtigkeit. Diese Besuche sollen aber auch auf die Schulen anderer Lehrer, die nicht in dem Seminar gebildet worden sind, ausgedehnt werden, theils um den Seminarlehrern Gelegenheit zu geben, die besseren Lehrer und ihre Eigenthümlichkeiten kennen zu lernen, theils um sie überhaupt auf die kürzeste, allein genügende Weise mit dem Zustande des Volksschulwesens ihres Bereichs bekannt zu machen, theils endlich, um sie zu veranlassen, wohlgemeinte Bemerkungen und Mittheilungen zu geben und zu nehmen. Lauter Zwecke, die sich durch sich selbst empfehlen.

Eher möchte der eine und andere Lehrer etwas gegen die Verordnung, daß sämmtliche Schulamtsbewerber, sie mögen ihre Vorbildung in, oder außer einem Seminar gesucht haben, in dem Seminar, hauptsächlich von den Seminarlehrern, geprüft werden sollen, einzuwenden haben, indem man ungerechte Begünstigung der Seminaristen argwöhnen könnte. Diese mögen bedenken, daß diese Amtsprüfung unter der Leitung eines königlichen Schulrathes abgehalten wird; bedenken, daß den Seminarien am meisten daran liegen muß, die tüchtigen Kandidaten, gleichviel, wo sie herkommen, in das Schulamt einzuführen; bedenken, daß Männer, auf welche die Augen des Publikums hingerichtet sind, ihre Ehre und das Vertrauen, das sie zu erwerben und sich zu erhalten wünschen, nicht um eines Günstlings willen, deren sie keine haben können, auf das Spiel setzen werden; bedenken, daß es ihre, wie jedes Lehrers, erste Pflicht ist, Gerechtigkeit auszuüben.

Die Lehrer und Männer, von welchen und zu welchen ich rede, mögen aber das letzte große Wort Gerechtigkeit, und wie ich hinzufüge, die Amtstreue und die über Alles gehende Berücksichtigung der Sache des Schulwesens ja wohl erwägen, bevor sie urtheilen.

— Die **Gerechtigkeit**, welche verlangt, daß der bessere Schulamts-Kandidat den Vorzug vor dem weniger guten verdient, auch dann, wenn er ein Seminarist ist — die **Amtstreue**, welche nicht Schein zu erregen beflissen ist, nichts scheinen will, aber auch den Schein nicht fürchtet, und um des Scheines willen, wie ein Unbekannter dem

hiesigen Seminar in dem Westph. Anzeiger anmuthen wollte, nichts thut — die Berücksichtigung der Sache, nämlich des Schulwesens, vor welchem sich die Berücksichtigung der Person, sei sie, wer sie sei, zurückziehen muß. Wer diese Eigenschaften eines wohlgesinnten Lehrers nicht kennt, und, in einseitigem Interesse befangen, sich zum Gedanken rücksichtloser Gewissenhaftigkeit nicht emporschwingen kann, wird gegen die Seminar-Prüfungs-Commissionen den Verdacht der Vorliebe und ungerechten Begünstigung der Seminaristen in sich aufsteigen lassen, wenn ihre Handlungen seiner einseitigen Weisheit nicht zusagen, und sich, wenn er gemein ist, zu solchen Insinuationen und Aufreizungen erniedrigen, wie ein Verkappter in dem Westph. Anzeiger und in dem Aachen'schen Wochenblatt, das ja auch der Wahrheit und der Bescheidenheit zu dienen berufen sein muß, es über sich gewonnen, vielleicht gar zu traurigem Ruhme angerechnet hat. Solchen öffentlich Rede und Antwort zu stehen, ist tief unter der Achtung, die man sich bei Pflichttreue selbst schuldig ist, und deren Nichtanerkennung einen in der Selbstschätzung, an der einem ordentlichen Menschen mehr gelegen ist, als an dem zweideutigen Beifall unbekannter Aufmutzer, in den eigenen und in den Augen wahrhaft achtungswerther Lehrer nur herabsetzen würde. Hätte sich dieser Unbekannte und seine Helfershelfer, was sie, im Falle es ihnen um Wahrheit zu thun gewesen wäre, nicht unterlassen haben würden, zur Quelle gewandt, so hätte sie die einfachste Darstellung des Ganges der im Jahre 1827 hier abgehaltenen Prüfung davon überzeugen müssen, daß die an dieser Prüfung theilnehmenden Seminaristen gerechte Strenge, alle übrigen nur Billigkeit und Schonung kennen lernten, und daß man die Anforderungen, welche in der Folge an alle Schulamtskandidaten gemacht werden — was sich manche merken mögen — in Beurtheilung der Nicht-Seminaristen sehr herabstimmte. Die Prüfungs-Commission war durch ihre Instruktion dazu befugt, einigen das Wahlfähigkeits-Zeugniß, das sie aus früherer Zeit besaßen, zu beschränken, oder zu entziehen. Sie hat dieß, weil die besprochene Prüfung die erste ihrer Art war, nicht gethan, wird sich aber in der Folge bei ähnlichen Erscheinungen der Unwissenheit, der Versinkung in den traurigsten Mechanismus und des Mangels aller Bescheidenheit dazu genöthigt sehen.

Uebersehen mögen daher alle diejenigen, die fernerhin ein Schulamt anstreben, den einen Umstand ja nicht, daß die jetzigen Prüfungs-Commissionen als erste Erfordernisse eines Schulamts-Kandidaten gewisse Charaktereigenschaften, die sich auf sittliche Grundsätze, Bescheidenheit und Ernsthaftigkeit stützen, verlangen, und daß ein junger Mann, auch wenn er mit den gründlichsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet wäre, nie in der Prüfung bestehen wird, wenn sein Betragen und seine ganze Erscheinungsweise unzweideutige Beweise der Unbescheidenheit, des Leichtsinnes und der Anmaßung bekundet. Die (französische) Zeit, in welcher man bloß durch einige Kenntnisse sich ein Zeugniß der Wahlfähigkeit zu einem Schulamte erwerben konnte, ist, Gottlob! vorüber. Jetzt verlangt man vor allen Dingen bestimmte Charakter-Eigenschaften von dem angehenden und im Amte stehenden Lehrer, bei deren Mangel jedem der Eintritt in den Lehrerstand verweigert werden wird.

Daß diese Anforderungen als unerlaßliche erste Bedingungen hingestellt worden sind; daß überhaupt von den Schulamtskandidaten und Lehrern jetzt mehr verlangt wird, als ehemals; daß man mit Strenge darauf hält, daß nicht Unwürdige in's Lehramt sich einschleichen; daß die Prüfungs-Commissionen sich eher den Vorwurf zu großer Strenge, als den der Leichtfertigkeit und der jederzeit sehr tadelnswerthen Berücksichtigung persönlicher Verhältnisse, wie sie hier und da noch gewünscht wird, zu Schulden kommen lassen: wird derjenige, welcher eingesehen hat, woher dem Schulwesen so viel Unheil erwachsen ist, wie derjenige, der es überhaupt mit der Sache des Schulwesens und mit dem ganzen Schulstande wohl meinet, unbedingt nur billigen. Wer es aber allenfalls nur mit seiner Person oder seinen Angehörigen wohlmeint, und eine Schulstelle als eine Sache ansieht, auf welche gewisse Leute ein angebornes Recht haben, wird den Prüfungs-Commissionen Berücksichtigung der Personen und Hintansetzung der Sache anwünschen. Solches aber soll, so Gott will, uns stets mit Unrecht vorgeworfen werden.

Ueber die in den Seminarien jährlich abzuhaltenden Lehrcurse, deren Zwecke und Einrichtung habe ich mich schon im 2ten Hefte des 2ten Bandes dieser Blätter ausgesprochen. Es war dieses eine erste Mittheilung über diesen Gegenstand, welche eine ausgedehntere Verfolgung desselben

nicht ausschließen soll. Ohne Zweifel werden die Lehrcurse auch von andern Seminarlehrern und Schulräthen einer näheren Betrachtung gewürdigt, um nachher die möglichst-beste Einrichtung für sie, welche ihnen im Allgemeinen und in Berücksichtigung einzelner provincieller und örtlicher Verhältnisse zu geben sein möchte, herauszufinden. Nach einiger Zeit gedenke ich selbst auf diese Sache wieder zurückzukommen, begnüge mich für jetzt mit der Andeutung eines von außen mir zugekommenen Vorschlages, »ob es nicht zweckmäßig sein möchte, überall den zweijährigen Seminarcursus zu einem dreijährigen auszudehnen, jedes Jahr mit dem 9ten Monate zu beschließen, mit ihm die Seminaristen auf 3 Monate zu entlassen, in den ersten 6 Wochen des letzten Vierteljahres den jährlichen Lehrcursus abzuhalten, und die folgenden 6 Wochen als Ferienzeit zu benutzen.« Ein Vorschlag, der sich gleich auf den ersten Blick in mancher Hinsicht der weiteren Aufmerksamkeit empfiehlt.

Außer den bisher besprochenen Verordnungen der dem Schulwesen in unsrem Staate vorgesetzten höchsten Behörde haben zur Vollendung der Organisation des Schulwesens sehr viel beizutragen angefangen

3) Die Verordnungen, welche die einzelnen königlichen Regierungen der verschiedenen Regierungsbezirke der preuß. Rheinprovinzen, als deren Grund die Allerhöchste Kabinetsordre vom 14. Mai 1825 anzusehen ist, in den letzten zwei Jahren erlassen haben. Diese Verordnungen betreffen hauptsächlich den Schulbesuch und die Schulzucht, wie diese fernerhin gehandhabt werden sollen, geben aber auch über andere Schulverhältnisse wichtige Bestimmungen, so daß dieselben in einer Geschichte des preußischen Elementar-Schulwesens am Rheine dereinst Epoche machen werden.

Zur äußeren Organisation des Schulwesens gehören folgende wesentlichen Stücke: Feststellung des Verhältnisses der Lehrer zu den Eltern, Gemeinden, Schulvorständen und Schulvorgesetzten überhaupt; Bestimmungen über die Art der Besetzung der erledigten Schulstellen, das Einkommen der Lehrer, deren Pflichten und Rechte; Dienstvorschriften für die Orts-Schulvorstände und Kreis-Schulbehörden und andere Einrichtungen, an welche die Erreichung der Zwecke einzelner Schulen und der Schulen ganzer Kreise gebunden ist. Ueber diese wichtigen Gegenstände haben sich nun die

angezogenen Verordnungen der königl. Regierungen ausgesprochen, die eine mit mehr, die andre mit größerer Ausführlichkeit, Vollständigkeit und Bestimmtheit. Wenn dadurch auch nicht eine völlige Uebereinstimmung in den einzelnen Regierungsbezirken desselben Staates erreicht worden ist — eine Anforderung, welcher die erwartete allgemeine Schulordnung, in so weit sich über einzelne Dinge allgemeine Bestimmungen aufstellen lassen, genügen wird — so stimmen sie doch im Wesentlichen, so weit sie mir bekannt geworden sind, mit einander überein, und leicht wird sich das erprobte Gute, was eine einzelne Regierung aufgefunden und eingerichtet hat, in den Regierungsbezirk der andren verpflanzen lassen. Wenn ich es mir erlauben darf, namentlich für die Leser dieser Blätter, welche nicht in den preußischen Rheinprovinzen wohnen, und welche ein Interesse haben möchten, diese neueren Verordnungen kennen zu lernen, die Einrichtungen einer preuß. Regierung hervorzuheben, so möchte ich die der königl. Regierung in Cöln, wie sie in den Amtsblättern derselben vom Jahre 1827 enthalten sind, wegen ihrer preiswürdigen Vollständigkeit, Umsichtigkeit und Bestimmtheit hiermit namhaft machen. Dieselbe hat auf den Grund der oben angeführten königlichen Kabinets-Ordre eine Reihe von Verordnungen ergehen lassen, welche nach und nach eine vollständige Organisation des Elementarschulwesens ihres Regierungsbezirks herbeiführen werden. Um dieselben nach Verdienst zu würdigen, darf der auswärtige Leser nicht vergessen, daß sich jede Verordnung, welche unmittelbar in's Leben übergehen, und praktisch brauchbar befunden werden soll, an die bestehenden Verhältnisse anschließen muß, nirgends Voraussetzungen machen darf, die sich nicht vorfinden, überhaupt überall die geschichtlichen Verhältnisse zu berücksichtigen hat, ohne deßwegen das Ziel (das Ideal) aus dem Auge zu verlieren. Ohne die Berücksichtigung dieser Bemerkungen beurtheilt man neue Verordnungen nothwendig schief und ungerecht, und giebt, wenn man dazu berufen ist, solche, die sich auf dem Papiere sehr gut ausnehmen mögen und in den Studirstuben die Probe aushalten, im praktischen Leben aber oft nur zu bald ihre Unhaltbarkeit nachweisen.

Von einer Schulverordnung muß man daher verlangen, daß sie nicht auf ideale Ansichten fuße, sondern, mit steter Festhaltung des Zieles aller Unterweisung und Erziehung,

Digitized by Google

sich durch Anschließung an bestehende Verhältnisse und zweckgemäße Fortführung derselben auszeichne. Ein solches Anbequemen an unabänderliche Zeitverhältnisse, ohne dadurch die Erreichung des Zweckes selbst zu gefährden, gehört offenbar zur wahren Regierungsweisheit.

Gesellt sich nun zu solchen preiswürdigen Eigenschaften neuer Verordnungen noch der Nachdruck und die Energie in der Handhabung und Ausführung der einmal erlassenen Bestimmungen, dann darf man den also verwalteten Städten und Ständen Glück wünschen, und der Erreichung des Zweckes neuer Gesetze gewiß sein. Was helfen auch die besten Verordnungen, wenn sie nicht in's Leben eingeführt worden, oder es dem Belieben Anderer überlassen bleibt, es zu thun, oder zu lassen, oder wenn nicht nachgesehen wird, ob geschehen, was befohlen wurde. In den angedeuteten Rücksichten, so wie in Bezug auf die darin herrschende (relative) Vollständigkeit und Bestimmtheit scheinen mir die neuesten Schulverordnungen der königl. Regierung in Cöln musterhaft zu sein. Der Raum dieser Blätter gestattet es nicht, dieses im Einzelnen nachzuweisen; ich muß es daher denen, welche nähere Kunde davon zu nehmen wünschen überlassen, sich diese in den Amtsblättern der königl. Regierung zu Cöln vom vorigen Jahre, oder in den Beckedorff'schen Jahrbüchern VII. 3. zu verschaffen. Nur einige Bemerkungen seien mir hier noch gestattet, indem ich es jetzt nicht für den geeigneten Ort halte, wiederholt meine Meinungen über das Recht, Schulstellen zu besetzen, auszusprechen. Diese wenigen Bemerkungen sind folgende:

Der 45ste §. der mehrerwähnten Schulverordnung setzt ein monatliches Schulgeld von 3 Sgr. für alle Schüler in allen Klassen fest. So weise diese Bestimmung ist, so dürfte ..e eigennützige Gemeindevorstände leicht dazu verleiten, das Schulgeld, welches an den meisten Orten, namentlich bei mehr herangewachsenen Schülern, höher gewesen ist, bei Erledigung ihrer Schulstellen auf diesen geringsten Satz herabzusetzen, ohne zu einer verhältnißmäßigen Erhöhung des festen Gehaltes geneigt zu sein, wodurch aber das Einkommen der Lehrer, das an den meisten Orten leider nur zu spärlich ist, und das eben auch mit durch die neuen preiswürdigen Verordnungen erhöht werden sollte, bedeutend verringert werden könnte. Freilich ruht es in der Hand der einzelnen Regierungen, dieses zuzugeben oder zurückzu-

weisen; allein es ist schon eine schlimme Sache, wenn Ortsvorstände, die leider oft eher und lieber für Viehhirten, ja bereitwilliger für alles Andre, als für ihre Schule, sorgen, sich auf ein positives Gesetz berufen können. Einzelne Erscheinungen dieser Art in einem andren Regierungsbezirke lassen mich dieses befürchten. Es dürfte daher vielleicht nicht unangemessen sein, auch überall zu befehlen, wie es die k. Regierung in Cöln gethan hat, daß kein Schulvorstand irgend eine Abänderung in dem Einkommen des Lehrers, geschweige eine Veränderung desselben, ohne dazu von der betreffenden königl. Regierung ermächtigt zu sein, vornehmen dürfe, und daß ein Verzeichniß des Einkommens jeder Schule der k. Regierung jeder Zeit vorliege, um die Gemeindevorstände in ihrem Benehmen (auch Verheimlichen und Verschweigen!) genau controlliren zu können.

Eine andere Bemerkung betrifft die Art der Erhebung des Schulgeldes. Wie viele Leiden den Lehrern daraus erwachsen sind, daß sie das Schulgeld bisher fast überall selbst haben erheben müssen, wird gewiß am jüngsten Tage noch zur Sprache kommen. Deßwegen haben einsichtige und wohldenkende Schul- und Lehrerfreunde diese Last den krummen und wunden Rücken und Hälsen der armen Lehrer abgenommen und sie an die Hälse der dazu berufenen Steuerempfänger gehängt. Solches hat die k. Regierung in Cöln ebenfalls in dem 52sten §. angeordnet, wofür sie gewiß den Dank von tausend Lehrern im Stillen eingeerndtet hat. Aber doch würde dieser Dank noch inniger sein, wenn in dem eben angeführten §. das Wort »regelmäßig« fehlte, und der §. 53 dieses nicht noch dahin ausdehnte, daß es den Eltern gestattet sein soll, das Schulgeld an den Lehrer selbst, doch vor dem 15ten eines jeden Monats, zu entrichten. Es heißt in dem §.: »zur Erleichterung der Eltern«. Ich vermag nicht, einzusehen, wie es leichter sein soll, an den Lehrer selbst zu zahlen, als an den Steuerempfänger. Vielmehr wird letztere Art in der Regel Erleichterung gewähren, da die Eltern doch gewöhnlich monatlich an den Empfänger Zahlungen zu machen haben. Die denselben Gegenstand betreffende und dieselbe Einrichtung vorschreibende Verordnung der k. Regierung zu Düsseldorf motivirt dieselbe durch den Zusatz, um den Lehrern mehr Gelegenheit zu geben, mit den Eltern ihrer Schulkinder in freundschaftlicher Berührung zu bleiben.

Allein die Erfahrung lehrt, daß solche Berührungen, wie Geldabnahme sie herbeiführt, selten zu den erfreulichen und freundschaftlichen gehören. Ich halte es daher unbedingt für besser, den Lehrern alle und jede Einnahme des Schulgeldes abzunehmen und ein für alle Mal und ewige Zeiten den Gemeinde-Empfängern zu überantworten. Denn wenn auch der bis zum 15ten eines Monats einkassirende Lehrer nicht zu Zahlungen, weder mündlich, noch schriftlich, ermahnt oder mahnt, so muß er doch nach dem 15ten dem Empfänger die Liste derjenigen, die nicht gezahlt haben, übergeben, und wenn dieser nun durch Zwang die Gelder beitreibt und den Leuten den Steuerdiener zuschickt, um sie, wenn es sein muß, zu pfänden und andre gehässige Maaßregeln zu ergreifen; wer ist es denn in den Augen der Eltern, der ihnen den verhassten Steuerdiener auf den Hals geschickt und ihnen das Gefühl der Empörung unvergeßlich in's Herz geschrieben hat? Wer anders, als der Lehrer, welcher die Liste derjenigen, die nicht Zahlung geleistet haben, dem Empfänger übergeben, sie, die betreffenden Eltern, also angegeben und denunciirt hat. Das ist wahrlich kein Mittel, die Lehrer mit den Eltern in freundschaftliche Berührung zu setzen. Was bleibt nun solchen Lehrern häufig anders übrig, als daß sie, um nicht den ewigen Haß mancher Eltern, Schmach, Hohn und Verfluchung auf sich zu laden, manche säumige Eltern aus den Listen weglassen, als ob sie bezahlt hätten.

Ich glaube daher, unter Voraussetzung der Beistimmung aller Lehrer, den Wunsch aussprechen zu dürfen, daß es der königl. Regierung gefallen möge, sie durch eine kleine Abänderung des Gesetzes gegen solche Uebel in Schutz zu nehmen. —

Von ganz besonderer Wichtigkeit muß das in den Erläuterungen zu den mehrerwähnten Verordnungen aufgestellte geringste Maaß (Minimum) von Kenntnissen und Fertigkeiten angesehen werden, dessen Besitz erst die Ansprüche der Eltern auf Entlassung ihres Kindes aus der Schule begründen kann. Die Verordnungen anderer Regierungen überlassen dieses den Schulvorständen, oder den H. Geistlichen. Allein eine feste Bestimmung darüber sichert allein den beabsichtigten Zweck. Uebrigens zeugt der Inhalt dieses Minimum's ganz deutlich davon, wie die k. Regierung bemüht gewesen ist, sich in ihren Anforderungen an die Leistungen

der jetzigen Lehrer und die an den meisten Orten bestehenden Schulverhältnisse anzuschließen. Was mich mit noch größerer Freude in den oft erwähnten Verordnungen erfüllt hat, ist die gänzliche Aufhebung des bisherigen Unwesens mit den Unterlehrern. Möchte dieses Gesetz doch aller Orten angenommen werden! Dieselben sollen fortan nur aus der Zahl der aus dem Seminar entlassenen, oder sonst für wahlfähig erklärten Schulamtskandidaten genommen werden. Jeder erhält berufsmäßig eine dauernde Anstellung, und den Lehrern ist es gänzlich untersagt, sich ihre Unterlehrer selbst zu wählen, sie nach Willkühr zu verabschieden und ihnen Arbeiten nach ihrem Belieben aufzuhalsen. Alle Lehrer- und Gehülfenstellen sind daher von 1827 an in dem Regierungsbezirke Cöln als fest-dotirte anzusehen, und damit ist der verderblichen, ja heillosen Willkühr in dem Verfahren mit den Unterlehrern Thür und Thor verriegelt. Das sind nach meinem Ermessen überaus weise Bestimmungen.

Außer denselben hat die k. Regierung in Cöln unterm 4. Oct. 1827 ein Formular zu den Vocationen der Schullehrer, ohne Zweifel, um dieselben gegen Schmälerungen ihres Einkommens zu sichern, und unterm 28. Nov. desselben Jahrs ein Formular für die Matrikular-Anschläge der Schule bekannt gemacht. Dadurch kommt feste Ordnung in die äußeren Verhältnisse der Schulen; und der Lehrer hört auf, ein Spielball in den Händen der Gemeinden zu sein, und er wird ein auf festbestimmte Pflichten und Befugnisse vereideter Beamter. Wenn nun noch, was gewiß nicht ausbleiben wird, eine genaue, verpflichtende Dienst-Instruktion für die Orts-Schulvorstände und die Kreis-Schulbehörden erlassen wird, so ist damit für den Regierungsbezirk Cöln vorerst der Kreis einer Schulgesetzgebung und das gesegnete Werk einer äußeren Schul-Organisation geschlossen.

Wie nachdrücklich die gedachte königl. Regierung zugleich für die innere Gestaltung und den eigentlichen Organismus des Schulwesens besorgt ist, davon zeugt eine unterm 1. December des vorigen Jahres erlassenen Verordnung, die Aufnahme in die Schullehrer-Seminarien in Brühl und Neuwied betreffend. Durch dieselbe werden zwei wichtige Zwecke zugleich erreicht. Einmal hat sich durch die neueren Verordnungen über den Schulbesuch und beziehungsweise Schulzwang die Zahl der Schulkinder so stark vermehrt,

daß an vielen Orten die vorhandenen Schulhäuser und Lehrer nicht mehr ausreichen. Aber manche Gemeinden, z. B. in den unfruchtbareren Gegenden des Oberbergischen, sind zu arm, um neue Gebäude zu bauen und neue Lehrstellen zu dotiren. Woher soll nun die Hülfe kommen? — Auf der andern Seite mußte die Nothwendigkeit, für zweckmäßige Vorbereitung der zum Lehramte sich bestimmenden Knaben und Jünglinge auf die künftige Bildung in den Seminarien zu sorgen, einem aufmerksamen Kenner in ihrer umfassenden Wichtigkeit einleuchten. Mit dem 14ten Lebensjahre endigt ein Knabe in der Regel seinen Kursus in den Elementarschulen. Was wird nun aus ihm bis zum vollendeten 17ten Jahre, mit welchem er zum Eintritt in das Seminar in Neuwied reif wird, und bis zum vollendeten 18ten Jahre, welches Alter bei der Aufnahme in das Seminar zu Brühl erreicht sein muß? Soll es, wie bisher, dem Zufall überlassen bleiben, ob ein Schulamtsaspirant zweckmäßige oder unzweckmäßige Beschäftigung findet? Will man in pflichtvergessener Sorglosigkeit es dem Einzelnen in seiner Rathlosigkeit, Unwissenheit und Verkehrtheit überlassen, was er in diesen kostbaren, unersetzlichen Jahren vom 14ten bis zum 18ten Jahre zu thun und zu lassen für gut findet? Ist es nicht wahre Humanität, wenn man sichre Veranstaltungen trifft, durch welche dem zum Schulamte unbefugten Knaben oder Jüngling der freundschaftliche Rath ertheilt wird, einen Pfad nicht einzuschlagen, auf welchem für ihn nur Disteln und Dornen wachsen, damit er sich zu rechter Zeit auf einem, seinen Anlagen und Verhältnissen entsprechenden, Wege zu einem nützlichen und glücklichen Mitgliede der menschlichen Gesellschaft heranbilde? Ist es nicht weise und edle Vorsorge für die Seminarien und den ganzen Lehrerstand, Einrichtungen zu treffen, daß nur glücklich begabte, wohl behütete und gründlich vorbereitete Jünglinge in die Seminarien eingeführt und zu Lehrern und Leitern der Kinder berufen werden? Wahrlich so ist es.

Und diese beiden höchst wichtigen Zwecke erzielt die angegebene Verordnung der kön. Regierung zu Cöln. Ihrer Wichtigkeit und ihrer Vollständigkeit wegen erlaube ich es mir, sie am Schlusse dieses Aufsatzes den Lesern dieser Blätter mitzutheilen. Dieselbe löset zugleich die Aufgabe, in welcher Weise eine zweckmäßige Vorbereitung für die Seminarien erstrebt werden soll. Zur Lösung derselben werden

die Kräfte der tüchtigeren Lehrer des Regierungsbezirkes Cöln in ehrenden Anspruch genommen. Dieselben werden, solchem Auftrage und solcher Anforderung durch Wetteifer und Anstrengung zu entsprechen, gewiß nicht versäumen. Auf diesem Wege ist die in dem 3ten Hefte des 1sten Bandes der Rh. Blätter als heilbringend verlangte Wechselwirkung zwischen dem Lehrstande und dem Seminar (dem Schulkörper und dem Herzen des Schulwesens) auf dauernde und gesicherte Weise eingeleitet. Die Lehrer senden ihre besten Schüler als reife Knospen und vielversprechende Blüthen in die Lehrer-Bildungsanstalt; dieselbe empfängt sie freudig und dankbar, und giebt sie veredelt und gereift dem Lehrstande wieder zurück. Wie sollten sich nicht die Lehrer bei solcher Vorsorge, wie sollte ich mich nicht bei der Wahrnehmung freuen, daß die früher ausgesprochenen Ansichten über den Organismus des Schulwesens mehr und mehr in's Leben treten! Hochachtung und Dank den edlen Männern, die dazu mitwirkten! —

Es folgt nun zum Schlusse die versprochene Verordnung selbst, aus dem Amtsblatte der k. Regierung zu Cöln vom 11. December 1827, Stück 50.

Aufnahme in die Schullehrer-Seminarien.

Durch Errichtung von Schullehrer-Seminarien ist auch in den Rheinprovinzen auf eine dem Bedürfniß entsprechende Weise für die Vorbereitung guter Volksschullehrer gesorgt, und die Folgen davon treten bereits in mehreren Theilen unseres Regierungsbezirks sehr erfreulich hervor. Damit der Zweck dieser wohlthätigen Einrichtung aber um so sicherer und allgemeiner erreicht werde, ist eine strenge Auswahl bei der Aufnahme der Seminaristen unerläßlich, und da diese nicht bloß von der Masse der Kenntnisse abhängig sein kann, wie sie allenfalls durch eine schriftliche und mündliche Prüfung sich erforschen läßt, da vielmehr die Geistes- und Gemüths-Anlagen überhaupt dabei eine ganz besondere Berücksichtigung verdienen, und deren Beschaffenheit nur auf den Grund längerer, sorgfältiger Beobachtung mit Sicherheit zu beurtheilen ist: so finden wir uns veranlaßt, diejenigen jungen Leute unseres Regierungsbezirks, welche dem Lehramte in Volksschulen sich zu widmen gedenken, schon einige Jahre vorher, ehe sie zur Aufnahme in ein Seminarium

zugelassen werden, unter eine möglichst ununterbrochene Aufsicht zu stellen, um im Stande zu sein, zur Aufnahme-Prüfung in die Seminarien nur solche Individuen zu berufen, die sich dazu eben so sehr in Hinsicht ihrer Gesinnungen und Neigungen, als in Hinsicht ihrer Verstandeskräfte eignen.

Da in der Regel diejenigen, welche dem Lehrfach an niedern Volksschulen sich widmen wollen, über diese Neigung mit dem vollendeten vierzehnten Lebensjahre, wo der Cursus der Elementarschule beendet ist, bei sich entschieden haben: so soll von diesem Zeitpunkte ab für dieselben die Verpflichtung eintreten, diesen ihren Entschluß dem Schulpfleger ihres Kreises anzuzeigen, und unter Einreichung der Zeugnisse ihres Bürgermeisters, Ortspfarrers und Lehrers über ihre bisherige Aufführung in allgemeiner und kirchlicher Beziehung und über ihre Anlagen und Kenntnisse, so wie des Kreisphysikus über ihre körperliche Tauglichkeit zu diesem Fache, bei demselben persönlich sich zu melden, um in die Liste der Aspiranten aufgenommen zu werden. Diese Aufnahme findet jedoch nur auf den Grund einer befriedigend ausgefallenen schriftlichen und mündlichen Prüfung von Seiten des Schulpflegers Statt, deren erstere mehr auf Kenntnisse und Fertigkeiten, letztere mehr auf das Fassungs- und Beurtheilungs-Vermögen gerichtet ist. In ersterer Beziehung wird ein kurzer Aufsatz aus dem Gebiete der Religionslehre, der zugleich als Probearbeit in sprachlicher Hinsicht dienen kann, und ein Exempel der Regel-De-Tri in Brüchen zur Bearbeitung aufgegeben, ferner eine Probeschrift angefertigt und die Anlage zur Musik und namentlich zum Gesange geprüft *). Die Aspiranten evangelischer Confession müssen außerdem schon bei dieser Prüfung eine nähere Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, Alten und Neuen Testaments, und mit ihrem Katechismus zeigen, den letztern in seinen Haupttheilen auswendig wissen, und die wichtigsten Lehren desselben mit Bibelsprüchen und Liederversen belegen können, was zugleich als Beweis der Geübtheit und Treue des letztern dienen kann. Diese Prüfungen sollen zweimal im Jahre bald nach Vollendung des Sommer- und Wintercursus Statt

*) In späteren Verfügungen wird hiebei Anlage zur Musik, insbesondere zum Gesange und eine bereits erworbene Festigkeit und Gefälligkeit der Handschrift als unerläßlich verlangt.

finden; die Herren Schulpfleger haben die Termine dazu selbst zu bestimmen und bekannt zu machen, und über jede Prüfung ein Protokoll aufzunehmen. Es werden jedoch dazu nur solche junge Leute zugelassen, welche das vierzehnte Jahr vollendet haben, nicht über sechzehn Jahre alt sind. Wer bei dieser Prüfung fähig befunden wird, in die Liste der Aspiranten zum Schullehrerstande aufgenommen zu werden, erhält darüber eine Bescheinigung des Schulpflegers und zugleich eine nähere Weisung, was er nun zu seiner weitern Bildung für seinen Zweck zu thun habe. Dieß besteht zunächst darin, daß jeder Aspirant unter die unmittelbare Aufsicht und Leitung eines guten, für diesen Zweck besonders von uns konzessionirten Lehrers gestellt wird, dessen Wahl nach vorausgegangener Uebereinkunft mit demselben dem Aspiranten selbst freigestellt, oder wo eine solche Uebereinkunft noch nicht Statt gefunden hat, von dem Schulpfleger auf den Grund der desfalls etwa an ihn ergangenen Gesuche bestimmt wird.

Die Lehrer, welche dergleichen Aspiranten unter ihre Aufsicht nehmen, verpflichten sich dadurch zugleich, für deren weitere Ausbildung innerhalb der Gränzen ihrer nächsten Bestimmung gewissenhaft zu sorgen, also zunächst in Beziehung auf diejenigen Erfordernisse, welche als nothwendige Grundlage einer erfolgreichen Seminarbildung dienen müssen. Diese Gränzen nicht zu überschreiten, ist sowohl in Hinsicht auf Geistes- als Charakter-Bildung unerläßlich, um die Abwege zu vermeiden, welche zu Oberflächlichkeit und Dünkel führen.

Das Studium guter pädagogischer und methodologischer Schriften kann zwar hier schon beginnen, jedoch mit sorgfältiger Auswahl des Leichtern und mit vorwaltender Uebung des Gedächtnisses und praktischer Beschäftigung in deutschen Aufsätzen, im Rechnen, im Schönschreiben und Zeichnen, in der Musik u. s. w., wo die Lehrer sowohl die Anordnung dieser Beschäftigungen, als die Kontrolle derselben und die Verbesserung der Arbeiten übernehmen. Auch soll es den letztern zwar gestattet sein, sich dieser jungen Leute zur Aushülfe in ihrer Schule zu bedienen, jedoch Anfangs nur zur Aufsicht bei einzelnen Abtheilungen, und um sie mit der Natur und dem Gange des Unterrichts derselben, wie er von dem Lehrer selbst angeordnet ist, bekannt zu machen. Erst im zweiten oder dritten Jahre kann ihnen

der Unterricht in einer der untern Abtheilungen allmählich für den einen oder andern Lehrgegenstand, jedoch immer unter der obern Leitung, des Lehrers anvertraut werden. Wichtiger ist es, ihnen die Leitung der Spiele der kleinern Kinder auf dem Spielplatze nach Maaßgabe der Verordnung vom 26. Juli c. über die Schulzucht, II. 15. 16. zu übertragen, und sie auf diesem Wege in die Kinderwelt zurückzuführen, der kaum selbst erwachsen, sie nur zu leicht sich gegenüberstellen, wenn sie die Kinder nur auf der Schulbank zu bewachen gewöhnt werden. Ueber die Art und Weise, wie sich Anlagen, Neigungen und Befähigung für das Schulfach bei den seiner Leitung übergebenen jungen Leuten äußern, hat der aufsehende Lehrer vierteljährlich an seinen Schulpfleger zu berichten und zwar gleich im ersten Jahre ein wohl motivirtes Urtheil dahin abzugeben, ob ihnen die weitere Verfolgung dieses Zieles anzurathen sei, oder nicht, worauf dann sowohl die Aspiranten selbst, als ihre Eltern aufmerksam zu machen sind. Es ist hiebei von Seiten des Lehrers und zwar im eigenen Interesse der betheiligten jungen Leute, mit um so größerer Unpartheilichkeit und Freimüthigkeit zu verfahren, als in diesem Alter noch keine Zeit verloren ist, um einen andern Beruf zu erwählen. Auch von den Herren Ortspfarrern haben die Schulpfleger hiebei eine Mitwirkung und ein auf sorgfältige Beobachtung gegründetes Urtheil, vorzüglich in Hinsicht der religiösen und sittlichen Führung dieser jungen Leute um so mehr zu erwarten, als es sich hier nicht nur unmittelbar um das persönliche Wohl der in ihrer Seelsorge anvertrauten Gemeindeglieder, sondern eben so sehr mittelbar um das Wohl der kirchlichen und bürgerlichen Gesellschaft handelt. Die Herren Schulpfleger aber werden keine Gelegenheit unbenutzt lassen, um sich von den über diese jungen Leute ihnen zugegangenen Urtheilen durch eigne Ansicht zu überzeugen, und zugleich darüber zu wachen, daß das Vertrauen, mit welchem sie der Aufsicht der Lehrer übergeben sind, von diesen nicht gemißbraucht werde.

Wenn die Aspiranten nach Verlauf zweier Jahre sich noch nicht bewährt haben, was die Herren Schulpfleger sowohl aus den ihnen zugegangenen Berichten, als aus einer wiederholten Prüfung beurtheilen werden, sind sie von der Liste ganz auszustreichen, und es ist ihnen die Wahl eines andern Lebensberufes zu überlassen. Wer aber in diesen

beiden ersten Probejahren den Beweis abgelegt hat, daß er zum Schulfache wirklich einen innern Beruf in sich trage, der soll auf den wohl motivirten Antrag des Schulpflegers von uns in die Liste der Präparanden aufgenommen werden, und dadurch die Aussicht erlangen, jedoch in der Regel nur nach Verlauf noch zweier Jahre, vorzugsweise zur Aufnahme-Prüfung in das Seminar zugelassen, und auf den Grund nachgewiesener Tüchtigkeit bei der Aufnahme selbst in gleicher Weise berücksichtigt zu werden. Während dieser neuen Probezeit soll nun die unmittelbare Vorbereitung für das Seminar bei ihnen vorwalten, über deren Anforderungen wir mit den Vorstehern dieser Anstalten nähere Verhandlungen anknüpfen werden. Da indessen auf jeden Fall diesen selbst daran gelegen sein muß, daß die ihnen übergebenen jungen Leute in der Kinderwelt, die künftig das Element ihrer ganzen Thätigkeit werden soll, schon möglichst heimisch geworden sind, wozu das Seminar in der Regel nicht einmal die erforderliche Zeit und Gelegenheit darbietet: so soll diese Vorbereitungszeit vorzugsweise dazu verwandt werden, daß unter einer mehr oder weniger unmittelbaren Aufsicht bewährter Lehrer, wie sie auch in der ersten Periode bereits gefordert wurden, und in Ermangelung geprüfter und fähig befundener Schulamts-Kandidaten, jenen Präparanden die Stellvertretung in gesonderten untern Abtheilungen einer Elementarschule, oder an den durch Unwegsamkeit der Gegend und Zerstreutheit einzelner kleiner Ortschaften und Höfe nothwendig werdenden Vorschulen (S. obige Verordnung III. 7.) auf ein oder zwei Jahre übertragen und ihnen dadurch zugleich ein Mittel an die Hand gegeben werde, sich einen kleinen Fonds zur theilweisen Befriedigung ihrer Bedürfnisse auf dem Seminar zurückzulegen. Von dieser Zeit an treten diese jungen Leute unter die nähere Aufsicht des betreffenden Schulpflegers, werden zu den Lehrer-Conferenzen zugezogen, nehmen an der Benutzung der Kreis-Schulbibliothek Antheil, erhalten jedoch die von ihnen zu lesenden Bücher nur nach der Auswahl des Schulpflegers, und liefern diesem wenigstens monatlich Auszüge daraus und andere Arbeiten ihres Privatfleißes zur Beurtheilung ein. Einer besondern Wachsamkeit von Seiten der aufsehenden Orts- und Kreisbehörden wird es bedürfen, daß diese jungen Leute, sowohl in der ersten als zweiten Periode ihrer Vorbereitung für das

HESSE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Seminar, bei ihrer fortschreitenden geistigen Befähigung den frommen, bescheidenen und christlich-demüthigen Sinn sich erhalten, ohne dessen deutliche Spuren wir Niemanden, auch nur zur Aufnahme-Prüfung in das Seminar, zulassen werden.

Damit wir selbst immer in Kenntniß von den Fortschritten der gedachten jungen Leute und der zunehmenden Befähigung derselben für das Seminar bleiben, erwarten wir halbjährlich zu Ostern und Michaelis die Berichte der Herren Schulpfleger über dieselben, nebst einer tabellarischen Uebersicht der in ihrem Pflegebezirk vorhandenen Aspiranten und Präparanden, für jede Klasse gesondert, nach folgenden Rubriken: 1. Nummer; 2. Name und Vorname; 3. Geburtsort; 4. Geburtszeit nach Jahr, Monat, Tag; 5. Stand der Eltern; 6. Vermögensumstände derselben; 7. Zeit der Aufnahme auf die Liste; 8. Name des Lehrers, bei welchem, und des Ortes, wo sie früher ihren Unterricht genossen haben; 9. Name des Ortes, wo, und des Lehrers, unter dessen Aufsicht sie jetzt arbeiten; 10. allgemeines Urtheil über a. Gemüthsanlage, b. Verstandeskräfte, c. Kenntnisse, d. Lehrgabe; 11. Bemerkungen. Das specielle Urtheil über einzelne zu Nro. 10 gehörige Punkte wird am besten in den Begleitungsbericht gebracht, und dieses um so ausführlicher erwartet, wo von einer Zulassung zu der nächsten Aufnahme-Prüfung für das Seminar die Rede ist.

Um nun diese Einrichtung sogleich in's Leben treten zu lassen, fordern wir die Herren Schulpfleger auf, innerhalb vier Wochen zu berichten, welche Lehrer ihres Pflegebezirkes sie für geeignet halten, bei diesem Plane zur Vorbereitung derjenigen jungen Leute, welche in ein Schullehrer-Seminar aufgenommen zu werden wünschen, erfolgreich mitzuwirken, und für diese die Concession zu deren Annahme unter ihre Aufsicht und Leitung auf den Grund der vorstehenden Bestimmungen nachzusuchen. Es muß dieses Gesuch theils durch frühere, besonders rühmliche Prüfungszeugnisse, theils durch eine mehrjährige bewährte Wirksamkeit im Lehrfache, theils durch eine ausgezeichnete Theilnahme an den Lehrer-Conferenzen, theils durch einen untadelhaften Lebenswandel, theils durch einen in allen Verhältnissen erprobten religiösen Sinn unter Beibringung der dazu erforderlichen Zeugnisse näher motivirt werden; jedoch ist in der Regel die Concession nur immer auf eine, nach Verhältniß der Würdigkeit größere

oder geringere, Anzahl von Jahren zu erwarten. Gleichzeitig haben die Herren Schulpfleger von den Lehrern ihres Pflegebezirks ein von dem Bürgermeister, Pfarrer und den Schulvorstehern unterzeichnetes Verzeichniß derjenigen dort befindlichen jungen Leute von vollendetem 14. Lebensjahre, welche sich dem Elementar-Schulfach widmen wollen, und die dazu erforderlichen Geistes- und Gemüths-Anlagen verrathen, einzufordern und zu deren Aufnahme in die Liste der Aspiranten das Geeignete zu veranlassen, wobei jedoch sorgfältig zu verhüten ist, daß keine Ueberfüllung entstehe, und Ansprüche erwachsen, die in der Folge nicht befriedigt werden können. Sollten sich bereits junge Leute von vollendetem 16. Lebensjahre vorfinden, die jetzt ausnahmweise in die Liste der Präparanden aufgenommen werden können, so ist der Antrag dazu durch unzweideutige Beweise ihrer Tüchtigkeit zu begründen; künftig können diese nur aus der Zahl der Aspiranten genommen werden. Für jene sind die schriftlichen Prüfungsarbeiten mit einzureichen.

Gegenwärtige Verordnung tritt mit dem Anfange des nächsten Sommercursus in volle Kraft und sind bis dahin alle erforderlichen Vorbereitungen zu treffen.

Köln, den 1. Dezember 1827.

Wenn es zur Empfehlung dieser Anordnungen noch eines Wortes bedürfte, so würde ich die Ansichten eines der ersten pädagog. Denker unsrer Zeit, des H. Kreisschulraths Dr. Graser in Bayreuth anführen. Ich nehme dieselben aus der 2ten Aufl. seiner Elementarschule für's Leben, S. 238 u. ff.: »Es sollte den Pfarrern als Lokal-Schulinspektoren die allgemeine Vorschrift ertheilt werden, in ihren Schulen auf solche Knaben zu sehen, welche natürliche Anlagen zum Unterrichte verrathen, und diese in ihren Schul-Jahrsberichten mit Erörterung ihrer Verhältnisse namhaft zu machen. Diese Knaben würden in das Verzeichniß der Schulamts-Präparanden eingetragen und einem derjenigen Schullehrer anvertraut, welche Zöglinge zum Schulamt vorzubereiten ausersehen werden. Der Knabe hat vom Austritt aus der Elementarschule an nun keine andere Beschäftigung, als erstens dem Lehrer in der Schule zur Seite zu sein, um noch vertrauter mit den Lehrgegenständen zu werden, und die Unterrichtsmethode nach und nach auf ähnliche Weise, wie die Muttersprache, zu erlernen; zweitens außer der Schule sich in den Schul-

gegenständen weiter fortzuüben und sie unter Anleitung des Lehrers gründlich zu studiren. Findet der Lehrer ihn später ganz vertraut mit den Unterrichtsgegenständen, so überträgt er ihm einen Gegenstand in der Schule, um ihm praktische Uebung im Schulhalten zu verschaffen. Mit dem 16. Jahre wird er nachher als Schulgehülfe an Orten angestellt, wo er unter der Leitung eines Lehrers Schule halten muß. Nur solche dürfen in das Seminar aufgenommen werden. Hier müssen die mit dem Schulfache praktisch schon vertrauten Jünglinge in den Grundsätzen der Pädagogik und Didaktik Unterricht erhalten, damit sie erst von dem, was sie bis jetzt selbst getrieben haben, oder zum Theil haben treiben sehen, sich Rechenschaft zu geben vermögen.«

Allerdings können diese Zwecke der tüchtigen Vorbereitung auf die Seminarbildung, und vielleicht in vorzüglichem Grade, durch die Errichtung eines Vorseminars erreicht werden, besonders dann, wenn, wie in Petershagen bei Minden, die jungen Leute, was stets eine Hauptsache bleibt, neben dem Unterrichte, den sie empfangen, in der Schule selbst viel praktisch geübt werden. Auch aus diesen und andern Gründen, von welchen früher schon einmal die Rede war, erhalten die Seminarien ihre besten Zöglinge nicht aus sogenannten höheren, sondern aus den Elementarschulen selbst. Denn das Leben bildet den Menschen für das Leben, und »probiren geht über studiren.«

A. D.

II.

Ueber Erzeugung der Liebe zu König, Volk und Vaterland.

II. A.

Ueber Vaterlandsliebe und die Mittel zu ihrer Begründung in Volksschulen.

Von

Wilh. Klappert, Schullehrer in Mengede.

»Wer seinen Zögling nicht besser erziehen will, als er »selbst ist, der ist ein selbstsüchtiger Eigenstolz und »übt Verrath an der Menschheit. Das Herrliche der »Vorzeit soll der Jugend aber stets vorgehalten wer»den; es gibt ihr Risse und Richtschnure für die noch »herrlicher zu schaffende Zukunft.«

W. Harnisch.

Jeder Mensch ist von Natur aus seinem heimathlichen Boden mit Liebe zugethan. Jeder, auf dessen Lebensweg nicht die Maalzeichen der Rohheit und Schande bis zur Schwelle seiner Geburt hin stehen, siedelt sich da, wo die Tage seiner Kindheit mit ihren unschuldigen Freuden ihm schwanden, am liebsten an, und so unfehlbar der, dem keine süßen Erinnerungen an sie den Schauplatz seines Frühlebens werth

machten, der Erde nichts nütze wäre, so gewiß fesselt den Tugendhaften an seine Heimath ein unauflösliches Band. Aus Neigung kann er in keinem Falle eine bleibende Stärke in der Fremde suchen, und wenn ihn das Schicksal hinein treibt, so ist doch die Anhänglichkeit an den heimathlichen Boden fortwährend eine heilige Pflicht für ihn. Nie kann er einer Gegend, in der ihm so viele Segnungen zu Theil wurden, lieblos vergessen, oder das Andenken an sie schänden. Selbst wenn er unter fremdem Himmel auf der Bahn der Ehre von Höhe zu Höhe steigt; wenn ihm das Glück noch so schön lächelt: wird es immer Augenblicke geben, in welchen ihn ein Gefühl ergreift, das sich in einem unwiderstehlichen Sehnen nach der Heimath ausspricht, und mit Gleichgültigkeit würde er einen Theil des Glanzes, der ihn umgiebt, schwinden sehen, wenn es ihm vergönnt wäre, sich mit dem Reste auf väterlichen Fluren glücklich zu fühlen. Freilich umfaßt diese Liebe bei dem gewöhnlichen Menschen nur Oertliches; aber dem auf einer höheren Stufe der Sittlichkeit stehenden ist sie ein Born, aus welchem wahre Vaterlandsliebe quillt. Gleiche Sprache, gleiche Sitten, oder ein und dieselbe Regentschaft, stellen an ihn die Forderung, dem größeren Kreise die nämliche Hingebung zu beweisen, die er dem kleineren, in dem er lebt, nicht versagt. Gefühl und Consequenz im Denken führen ihn einen Weg. Sie können nicht in Widerstreit gerathen. Sein Gefühl stimmt für Aufopferung, wenn es der Abwendung einer Bedrängniß gilt, die seinem Wohnorte droht; Consequenz macht ihm die Pflichtmäßigkeit ähnlicher Dienste zum Schutze des Vaterlandes eindringlich und klar. Mit dem Wohle des Ganzen muß ja das Glück der Einzelnen fallen. Diese Ueberzeugung steht fest in ihm, und mehr ist nicht nöthig, ihn vor der Schwachheit zu sichern, seine Thatkraft einseitig in seinen nächsten Umgebungen zu vergeuden, einseitig in ihnen seiner Aufopferungsfähigkeit Gränzen zu setzen. Diese Ansichten und Triebe entspringen aus der unverdorbenen Menschennatur. Wessen Auge die festen Bande, welche die Unschuld um Herz und Geist schlingt, nicht verschlossen sind, und ungetrübt in die Gestaltungen eines fleckenlosen Lebens sehen kann, wird bald wahrnehmen, daß aus der Heimathsliebe des unverbildeten Kindes mit dem aufglimmenden Feuer der Jugend und dem erwachenden Ernste des Mannes, kurz in der Zeit der Entwickelung klarer Begriffe aus dunklen

Gefühlen, fast allemal unverfälschter Patriotismus hervorgeht. Aus diesem Grunde setzen wir seinen Halt- und Anfangspunkt in die Liebe zum Geburtsorte. Wird derselben die gehörige Richtung gegeben, so muß sich eine Vaterlandsliebe daraus entwickeln, die fähig ist, alle irdischen Güter zum Opfer zu bringen.

Aber Behauptungen, auf Folgerungen gestützt, welche ihren Grund nicht in wirklichen Wahrnehmungen haben, genügen nicht. Wir suchen Bestätigung im Leben. Wir suchen – und finden sie nicht. Allenthalben, wo menschlicher Odem weht, waltet Liebe zur Heimath; nirgends fast Patriotismus. Wie läßt sich eine so betrübende Erscheinung mit unserer Behauptung vereinbaren? Wir nähern uns der Lösung dieses scheinbaren Widerspruchs am sichersten durch die Aufzählung einiger Thatsachen. Warum so wenig richtiges Gefühl, so wenig Consequenz und so wenig Aufopferungsfähigkeit bei den meisten Menschen? — Wo diese Grundpfeiler wahrer Vaterlandsliebe fehlen, da hat in den Gemüthern der Egoismus sein verderbliches Nest gebaut, und der Anhänglichkeit an den heimathlichen Boden zu jeder Handlung für Gemeinwohl, welche mit Selbstvortheil im Zwiespalte steht, lebenslang die Kraft benommen. Woher sonst so viele Entartungen der Vaterlandsliebe? Hier spricht man für König und Vaterland mit der höchsten Wärme und opfert auf dem Altare der Treue, so lang es mit Wortmachen gethan ist, bereitwillig Gut und Blut; sobald aber die Zeit kommt, sich thätig zu zeigen, ist alle Glut der Rede in todter Asche verglommen und an die Stelle der Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für's allgemeine Beste eine zum Handeln entnervte Schwachheit getreten –; dort dolcht sich die Kraft, einen Namen suchend, mit übermäßiger Anstrengung in den gewagtesten Unternehmungen, deren Erfolg vom Zufalle abhängt. Auf der einen Seite haben Machthaber unter dem Vorwande, des Vaterlands Rechte zu vertreten, das Blut ihrer Unterthanen verspritzt, um an benachbarten Staaten für persönliche Beleidigungen Rache zu nehmen; auf der andern Seite geht eine aufrührerische Volksmasse, während sie von Freiheit spricht, die sie erkämpfen will, auf Raub und Mord aus. Hier flammt die Begeisterung einem n e u e n Regenten, oder n e u e n Verordnungen, entgegen, die darum für heilbringend erkannt werden, weil sie mit selbst gehegten Wünschen übereinstimmen; dort

klebt der Geist an alten, zu Grabe getragenen Verfassungen und glaubt sich den Himmel durch ihre Wiederherstellung zu erwerben. Hier will man dem Staate durch willkührliche Dienste, die er verschmähen muß, nützen; dort meint man durch steife Beobachtung der Form in festgesetzten sich verdient zu machen. Hier schreit man bei Steuerauflagen über Druck des Vaterlands; dort preist man den König, daß er so wenig Abgaben verlange und so viel zum Wohle seiner Unterthanen thue. So sind die Menschen. Ihren Neigungen fröhnend und werkthätig nur für sich selbst sorgend, lassen die meisten das Ungefähr und die — Zunge für das Vaterland sorgen. In diesem Ergebnisse liegt der Gränzstein zwischen wahrer und falscher Vaterlandsliebe. Was in dieser als unüberlegt, oder nach eigenem Interesse gemodelt, hervortritt, sehen wir in jener als Frucht einer weisen Wahl, ohne Rücksicht auf Selbstvortheil, sich zeigen.

In dieser Unterscheidung der Begriffe von wahrem und falschem Patriotismus habe ich dem Lehrer den rechten Gesichtspunkt zu bezeichnen und die daraus hervorgehende Aufgabe zu stellen versucht, indem ich die Abwege andeutete, auf welche viele seiner Zöglinge, deren Verstandes- und Geistesentfaltung von Haus aus eine verkehrte Richtung genommen hat, so leicht gerathen können, und das Ziel, dem er sie zuführen soll, klar vor Augen brachte. Wenn es mir gelungen ist, ihm auf diese Weise die häßlichen Ausgeburten der Selbstsucht hinreichend aufzudecken, und die Pflicht des Gemeinsinnes in ihrem edlen Lichte zu zeigen: so wird er die Lösung der gestellten Aufgabe keinesweges dem Ungefähr anheim geben, sondern der festen Ueberzeugung leben, daß er wahre Vaterlandsliebe mit aller ihm zu Gebote stehenden Kraft fördern müsse. Das Verfahren der sichen Schwätzer, welche König und Vaterland im Munde führen, hat mit der angedeuteten Ueberzeugung nichts gemein. Wer bei jedem Unterrichtsgegenstande, der ihm nur einigermaßen Gelegenheit dazu giebt, nicht lang und breit genug über Vaterlandsliebe zu predigen weiß, thut ihr so gewiß Eintrag, als die unberufenen Zeugen des Evangeliums durch ihre unzeitigen Vorträge über Gott und göttliche Dinge die Religion untergraben. Alles, was Liebe heißt, verträgt sich mit aufgedrungenen Gelegenheiten zur Entwickelung nicht, und »wenn unsere Tugenden nicht aus uns hervorgingen, so wäre es eben so gut«, wie Shakespeare (nach

Eschenburg) sagt, »wenn wir sie gar nicht hätten.« Auch die Vaterlandsliebe soll sich ungezwungen entfalten, und sie wird es da, wo lebendige Beispiele dem Zöglinge zur Nachahmung vorgestellt werden.

Auf die Frage: Wo finden wir diese Beispiele? steht die Antwort im Buche der Geschichte geschrieben. So manche großartigen Aufopferungen und Handlungen, von denen seine Blätter uns Kunde geben, bieten zur Erweckung der Vaterlandsliebe dem Lehrer das herrlichste Mittel dar. Wer es aus Herzlosigkeit und Unwissenheit nicht zu benutzen weiß, hätte sich dem Schulfache nicht widmen, sondern ein Handwerk lernen sollen. Ihm fehlt neben der Wärme des Gefühls die Kenntniß eines wichtigen Lehrgegenstandes für seine Zöglinge; wie kann er sie für's Leben erziehen und unterrichten? Wenn auch der einstweilige Stand der Dinge dem Elementarschüler das Gebiet der allgemeinen Geschichte unzugänglich macht, so wird doch die biblische in keiner Volksschule vermißt, und die vaterländische sollte in keiner fehlen. Sie ist für jeden Deutschen wichtig. Er, den eine große Empfänglichkeit für hochherzige Thaten und ein reger Trieb zu nützlichem Forschen auszeichnen, muß sich von wilden Völkerschaften, unter denen die Sagen der Vorzeit in mündlichen Ueberlieferungen fortleben, nicht beschämen lassen und frühe schon wissen, was seine Vorfahren waren, wie frisch in ihren Adern das Blut rollte, wie unverbrüchlich sie ihr Wort hielten, wie heilig ihnen die Gastfreundschaft, wie lieb das Vaterland war, wie ruhmvoll sie für Freiheit und Ehre kämpften, wie schnell und spurlos die Zeit der Erniedrigung an ihnen vorüberging und wie List und Waffengewalt fremder Machtherren an deutscher Kraft scheiterten. Er muß es wissen, wenn ihm der heutige Zustand des deutschen Verbandes klar werden und in den Zeiten der Noth, wo das Vaterland seines Armes bedarf, sein Gemeinsinn nicht erkranken, sondern durch Thaten sich bewähren soll. In so fern ist die Kenntniß der Geschichte ein Eckstein der höchsten intellectuellen Bildung, und sie kann die religiöse vollenden helfen, da mit Erweckung der Vaterlandsliebe intensive Entfaltung des Gemüths nothwendig verbunden ist, und das lebendige Bewußtsein, daß in allen Begebenheiten die Hand der Vorsehung gewaltet habe, daraus entspringt. Man höre das bündige Urtheil eines rühmlich bekannten Historikers. »Wollen wir uns den kleinlichen,

zwängenden Verhältnissen der Gegenwart entringen«; sagt Rauschnick in dem ersten Jahrgange der Vorzeit, »wollen wir uns über die enge Sphäre des einförmigen, trocknen, thatenleeren Alltagslebens erheben, und wünschen wir, einen freien Standpunkt zu gewinnen, von wo aus es uns möglich wird, unser Zeitalter einer unpartheiischen Prüfung zu unterwerfen, seine Vorzüge und Mängel zu erforschen und Aufschluß über so manche Räthsel unseres Lebens und unseres Geschlechts zu erhalten: so müssen wir uns mit den Begebenheiten und mit dem Geiste der Vorwelt vertraut machen, und jene glanzvolle Heldenzeit uns vergegenwärtigen. Unser Herz wird von dem kindlich frommen Sinn, von dem festen Glaubensmuth und der gottgeweihten Hingebung unserer biedern Altvordern erhoben, unser Muth von ihrer alles besiegenden Thatkraft erstarkt, und unser Geist von den glänzenden Beispielen ihrer Willensstärke, ihrer Charaktergröße ermuntert, und dem Beobachter dringt sich die erfreuliche Ueberzeugung auf, daß die Menschheit unerschöpflich an Kräften, unbesiegbar jedem Geschicke und der unglaublichsten Anstrengungen, der wunderbarsten Aufopferungen fähig ist, sobald sie von einer großen Idee erwärmt wird.«

In dem Beweise, daß die deutsche Geschichte als Lehrgegenstand in die Volksschule gehöre, hab' ich zugleich den Zweck ihres Vortrags in derselben angedeutet und dadurch den Maßstab an die Hand gegeben, nach welchem die Auswahl und Behandlung des fraglichen Stoffes für den Elementarschüler festzuhalten ist. Wenn nämlich die Kenntniß der deutschen Geschichte sein Vaterland ihm werth machen, sein Gemüth kräftigen, von seinen Vorfahren ein treues Bild ihm geben und ihn befähigen soll, in ihren Schicksalen Gottes Finger wahrzunehmen, so kommt es hauptsächlich auf die Lebensbeschreibungen solcher Männer an, deren ungewöhnliche Größe auf die Zeit, in der sie gelebt haben, einen klar gewordenen Einfluß geäußert hat. — Aus dem Leben anderer Personen und von anderen Begebenheiten fügen wir nur so viel bei, als nöthig ist, um die einzelnen Geschichten in einen leichten Zusammenhang zu bringen und den Kindern in das rechte Licht zu setzen. Vor allen Dingen aber haben wir dafür Sorge zu tragen, daß wir dem Schüler keine Thaten zur Nachahmung anpreisen, welche entweder bei allem Glanze, der sie umgiebt, offenbar aus

trüber Quelle hervorgingen, oder kaum über das Allgewöhnliche hinausreichen; denn kein Mittel ist mehr geeignet, der Schlechtigkeit Vorschub zu thun, und der Mittelmäßigkeit Thür und Thor zu öffnen, als die seichte Lobeserhebung, mit welcher man solche Handlungen so häufig dem Schüler zum Muster vorhält. Wenn ein Lehrer bei den schwächsten Zügen von Gemeinsinn sogleich in die Posaune des Ruhms stößt, so erweckt er fürwahr keine Vaterlandsliebe, die großer Aufopferung fähig ist. Seine Zöglinge werden sich, sobald sie zu Bürgern des Staats erwachsen sind, schon für Wunder von Patrioten halten, wenn sie bereitwillig ihre Söhne zum Militair-Dienste stellen und die Steuern entrichten, mit einem Worte, wenn sie die Pflichten erfüllen, deren genaue Beobachtung zum Bestehen des Staates so nothwendig ist, daß er die Ausübung derselben nöthigenfalls erzwingen muß. In anderer Hinsicht fesseln wir durch so gewöhnliche Erscheinungen das Gemüth unserer Schüler zu wenig. Was sie lebendig ergreifen soll, muß etwas Außerordentlichen sein, auf dem sie mit Staunen weilen. Schön äußert sich Haug darüber:

»Magisch fesselt's das Gemüth,
Klingt die Sage wunderbar.
Der Verstand nur sieht
Das Umwölkte klar.«

Je wunderbarer dem Kinde die That erscheint, die wir erzählend ihm vortragen, desto höher stellt es sich die Aufgabe, an deren Lösung es nie verzweifeln wird. Darum halten wir ihm nur solche Männer als Muster von Patrioten vor, welche sich entweder durch große Thaten, oder durch ruhmwürdige Entsagungen zum Wohle des Vaterlandes unsterblich gemacht haben.

Zur Verständigung meiner Ansicht erinnere ich unter den vielen Vaterlandsfreunden, welche die biblische und deutsche Geschichte nennt, an Hermann's Größe, der bei allem Schimmer eitler Ehre, welche in Rom ihm winkte, doch sein rauhes Vaterland nicht vergaß und dessen Retter aus einer schmählichen Sclaverei ward; an Konrad I., der Selbstüberwindung genug besaß, die Kaiserkrone in die Hand seines edlen Feindes zu übergeben, als er einsah, daß unter diesem das deutsche Reich besser, als unter seinem eigenen

Bruder, berathen sei; an Heinrich I., der die räuberischen Horden der Ungarn schlug und den Bürger- und Bauernstand begründete; an Maximilian I., den persönlichen Verfechter deutscher Ehre; an Wilhelm Tell, welcher mit Kühnheit die Fesseln eines blutsaugenden Despotismus brach; an Arnold von Winkelried, der sich bereitwillig zum Wohle des Vaterlandes dem Tode weihte; — ich erinnere unter den Preußen an Kurfürst Friedrich II., der aus Liebe zu seinen Unterthanen zwei Königskronen ausschlug; an die muthigen Vertheidiger Bernaus; an Johann Georg, der den Glanz des Hoflebens daran gab, um sich in der Einsamkeit zum würdigen Regenten zu bilden; an Friedrich Wilhelm den Großen, den heldenmüthigen Sieger bei Fehrbellin; an die vielfachen Beispiele wahrer Vaterlandsliebe, die sich in den letzten Freiheitskriegen offenbarten; — ich erinnere unter den Israeliten an Debora, Gideon, Saul, Jonathan, David, die Maccabäer u. s. w.; — ich erinnere endlich an den erhabensten Vaterlandsfreund, im höchsten Sinne des Wortes, unseren göttlichen Erlöser.

Während wir in einfachen Erzählungen aus dem Leben solcher Männer Herz und Geist des Schülers zu erstarken und seinem Gedächtnisse ihre vollbrachten Thaten einzuverleiben suchen, sind wir des Zusammenhangs wegen genöthigt, auch seinen Blick von der Lichtseite der biblischen und deutschen Geschichte auf die nächtlichen Erscheinungen in derselben zu lenken. Ich meine die Verräther und Verächter des Vaterlandes sammt den schlaftrunkenen Seelen, welche die schönste Zeit zum Wachen und Handeln verträumt haben, einen Alcimus, Segest, Karl den Dicken, Friedrich III. und Andere. Jene stellen wir in ihrer ganzen Verworfenheit und diese in ihrer Erbärmlichkeit bloß, und verschweigen es nicht, daß ihnen Schande und Verachtung auf dem Fuße gefolgt sind, damit sich mit neuem Vergnügen das Kind zu den rastlos thätigen Freunden des Vaterlands wende, und dann, wenn es an ihrem Beispiele seinen Muth entflammt und sein Gefühl veredelt hat, den festen Vorsatz fasse, ihnen nach Kraft und Gelegenheit in seinem Leben nachzustreben.

So wohlthätiger Wirkungen auf das menschliche Gemüth, so nachhaltiger Anregungen zu den heiligsten Entschlüssen, ist die Geschichte unwidersprechlich fähig. Sie selbst führt dafür in dem Bildungsgange der berühmtesten Helden und Vaterlandsfreunde den Beweis; die erhebenden

Gefühle, unter welchen wir in den Jugendjahren zum ersten Mal in ihr eine Welt der reichsten Anschauungen unseren Blicken sich aufschließen sehen, machen ihr Zeugniß vollgültig. Erfahrungen, die für einen minder kräftigen Einfluß derselben auf kindliche Gemüther sprechen, haben höchstens die Lehrer gemacht, welche darum, weil sie die luftige Hypothese von einer im Erkenntnißvermögen wurzelnden, von Gefühlen unabhängigen Gemüthlichkeit als evident annehmen, fast überall mit dem kalten Messer des Verstandes zur Hand sind und selbst das Heilige zu anatomiren versuchen. Ich spreche von den überklugen Leuten, die beständig zu lichten und zu leuchten haben, den Tag kaum hell genug finden, und müßige Gefühle so leicht, wie die Gespenster die Morgenluft wittern. Intellectuelle Bildung ist der Brunnquell aller Glückseligkeit, des gesammten Unterrichts Ziel, für sie. Aus der Geschichte machen sie ein ungeheuer großes Arsenal von zu entwickelnden Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen. Mit der Erzählung der Thatsachen sind sie im Augenblick fertig, aber den Werth derselben bestimmen sie höchst weitschweifig, und wissen die von der Gottheit erzweckten Folgen der Ereignisse so genau zu berechnen, als hätten sie im Himmel mit zu Rathe gesessen. Jede zu begründende Tugend suchen sie vorab nach dem vorhandenen Muster mit erstaunlicher Sorgfalt zu zergliedern, und wenn sie die Vortrefflichkeit derselben von allen Seiten in's Auge gefaßt und begreiflich gemacht haben: so genießen sie im Voraus die Erntefreude, daß ein Kind so gewiß nach dem herrlichen Seelenschmucke greifen werde, als es seine Hand nach einem aufgerollten Gemälde voll Glanz und lieblicher Farben ausstreckt. Sie irren sich und bestätigen den Ausspruch von E. M. Arndt: »Man kann so klug sein, daß man dumm wird.« Von dem Einflusse getäuscht, den der Verstand überhaupt auf das Begehrungsvermögen äußert, verlieren sie die Bedingungen, an die seine Wirksamkeit im Bereiche des Religiösen geknüpft ist, leicht aus den Augen, und vergessen in ihrer Klugheit ganz und gar, daß er ohne vorhergegangene oder gleichzeitige Empfindungen und Anklänge des Gefühls höchstens eine rückwirkende Kraft auf das Gemüth besitze. Sie wollen nach abstrakten Principien die Tugend lediglich einerklären, und bedenken nicht, daß die meisten Gesinnungen und Handlungen mehr eine Frucht

der Gefühle, als ein Produkt der Verstandesthätigkeit sind. In ihrem ganzen Verfahren sind die Fußtapfen einer verkehrten Consequenz sichtbar, welche, der Natur der Sache nach, kein ersprießliches Resultat herbeiführen kann; denn die besten Einsichten eines Lehrers ersetzen den Mangel an einer solchen Wärme der Darstellung nicht, wie sie dem jugendlichen Alter angemessen und für den geschichtlichen Vortrag in der Volksschule unentbehrlich ist. Sie verhält sich in Betracht der Nothwendigkeit zu demselben, wie sich die Functionen des Verstandes zum mathematischen Beweise verhalten. Gefühl muß aus der Rede wehen und der Odem des Lebens den Stoff durchdringen; sonst liegt er starr und für die heiligste Zwecke nutzlos da — eine dürre Masse des Wissens, welche bloß den Magen beschwert, weil sie für Herz und Blut der Schüler keinen Nahrungssaft absetzen kann. Erfahrungen belegen diese Behauptung. Wer da weiß, das Herz zu rühren und für Wahrheit und Recht zu entflammen, hat sich von seinem Vortrage mehr Segen zu versprechen, als einem Haarspalten der Begriffe und philosophischen Deduktionen von Wahrheit und Recht je folgen kann.

So wenig diese Behauptungen an sich zu einem Mißverständnisse Veranlassung geben werden, so leicht sind sie dennoch auch falsch auszulegen. Von einer falschen Auslegung kann man sich bei Leuten, welche jedes Gefühl auf die Wage des Verstandes bringen und mit den Händen gleichsam betasten wollen, gar nicht wahren; einer andern soll in Kürze hier vorgebeugt werden. Wenn ich behauptete, daß ein Vortrag der Geschichte, welchem die nöthige Wärme abgehe, für die heiligsten Zwecke nutzlos sei, so hatte ich die Volksschule ganz allein im Auge. Wer meine Aeußerung nackt hinstellt, oder aus dem allgemeinen Gesichtspunkte des historischen Unterrichts betrachtet, thut ihr Gewalt an, und giebt ihr eine Stellung, auf der sie sehr paradox erscheint. Wie höhere und niedere Lehranstalten in ihrem Wesen und Ziele verschieden sind, so verschieden müssen sie natürlich auch in der Behandlung der Materie sein. Auf höheren Lehranstalten kommt viel auf historische Kenntnisse, welche Verstand und Gedächtniß in Anspruch nehmen, in der Volksschule weit mehr auf edle Erstarkung des Willens an, die vornehmlich aus dem Born des Gefühls entspringt und tief darin wurzelt; dort wird der Lernende von den Thatsachen

selbst ergriffen und begeistert, hier ist ihr Eindruck auf Herz und Gemüth des Schülers von dem Vortrage des Lehrers abhängig. Zum Beweise führe ich eine Erinnerung aus meinem Frühleben an, welche in diesem Augenblicke vor meinem Geiste, wie das Schattenbild eines entfernten Freundes, auftaucht.

Ich entsinne mich nämlich der löblichen Gewohnheit meines Vaters, in den langen Winterabenden, während die Mutter mit den erwachsenen Schwestern am Spinnrocken saß, aus einem erbaulichen Buche eine lehrreiche Geschichte vorzulesen. Herzlichkeit und Wärme, mit einer ihm eigenthümlichen und ansprechenden Declamation verbunden, gaben seinem Vortrage Eindringlichkeit und den Reiz der freien Erzählung. Ich ward allemal recht ärgerlich, wenn nöthige Geschäfte oder Freundeszuspruch von seiner gewohnten Weise ihn abhielten. Einst las er mit ungemeiner Beweglichkeit des Gefühls aus Feddersen's lehrreichen Erzählungen die Geschichte Josephs vor. Ich hatte sie mehrmals gelesen und nach und nach eingelernt; jetzt kam es zum Einleben der Thatsachen. An Jakobs Jammer, als er den blutgetränkten Rock seines Lieblings sieht, und an der Freude und kindlichen Besorgniß, mit welcher Joseph zu seinen Brüdern spricht: »Ich bin Joseph, euer Bruder! — Lebt mein Vater noch? —« hatte ich früher vorübergehenden Antheil genommen: jetzt drang die Wehklage des Vaters, so wie der Ausdruck der kindlichen und brüderlichen Liebe, in die Tiefen meines Gefühls und Gemüths ein. Ich weinte laut, und der heilige Vorsatz, meine Geschwister zu lieben und nie meine Eltern mit Willen zu kränken, war eine Folge meiner Rührung.

In meinen ersten Jünglingsjahren habe ich in einer Schule dieselbe Geschichte erzählen hören. Keine Miene der Kinder verrieth Theilnahme; etliche Mädchen plauderten. Erfreulich war dieß wahrlich nicht; aber sehr natürlich und dem Verfahren des Lehrers entsprechend. Er gehörte zur Klasse der gemächlichen Schulleute, welche beim Unterrichte im Grunde nur vegetiren. In seinem Vortrage stellte sich der Mangel an Gelenkigkeit und an Wärme des Gefühls unverkennbar heraus. Von der Mannhaftigkeit, mit welcher Joseph den Versuchungen der Wollust widerstand, sprach er mit einer solchen Ausführlichkeit, daß ich alle Augenblicke die Frage eines Kindes fürchtete, was Potiphars Weib

denn eigentlich von Joseph verlangt habe; in eine eben so unleidliche Länge und Breite spann er das vierte Gebot aus. Ich bemitleidete ihn sammt den Schülern; zu verdammen war er nicht. Sein größter Fehler bestand darin, daß er als Bildner der Jugend gar nicht auf seinem Platze war. Er meinte es gut und hatte das Rechte im Auge, aber die Kraft, es zu ergreifen, hatte die Natur ihm versagt; angeborne Schwäche hat auf Entschuldigung Ansprüche.

Wer aber mit Absicht Herz und Gemüth seiner Schüler brach liegen läßt und lieber der Verwilderung preis giebt, als sich die Freude versagt, sein Licht an dem Tage der Schulprüfung leuchten zu lassen, ladet eine schwere Schuld auf sich, und wenn je die Reue in sein verhärtetes Herz zu kommen vermöchte, so würde er mit dem verlornen Sohne ausrufen: »Vater, ich habe gesündiget im Himmel und vor dir, und bin hinfort nicht mehr werth, daß ich dein Sohn heiße; mache mich zu einem deiner Tagelöhner.« Ein solcher Lehrer gebraucht die Lehrgegenstände, wie einen Handschuh, und hat nichts eiliger zu thun, als das Gedächtniß seiner Kinder mit Kenntnissen recht vollzupfropfen. In seinem Geschichtsunterrichte umfaßt er eine Menge von Namen, Jahreszahlen, Thatsachen und Thatsächlein, und kann mit Vorkauen und Wiederholen, mit Aussaugen und Eintrepaniren nicht rasten noch ruhn, bis seine Schüler alle Kaiser und Könige der alten und neuen Welt, alle Kriege, die sie geführt, und alle Schlachten, die sie geliefert haben, aufs Haar nach dem Datum an den Fingern herzählen und mit dem Flitterglanze einer enormen Masse von Gedächtnißfloskeln zur Schulparade ausziehen können. Wie sehr eine solche Behandlung mit dem Hauptzwecke derselben und mit dem apostolischen Ausspruche: »Christum lieb haben, ist besser, denn alles Wissen,« in Collision komme und verbilde, ahnet er nicht, weil er ein gar zu weites Gewissen hat, um in der Hitze, mit der er auf Lob und Beifallgeklatsche einer leicht zu täuschenden Menge Jagd macht, die Vernachläßigung einer heilsamen Einwirkung auf Sinn und Leben der Kinder und die methodische Erzeugung der Ehrsucht in der Schule als sündlich zu betrachten. Rühme sein Treiben, wer Lust dazu hat; die beste Frucht seines Unterrichts ist immer eine werthlose Vielwisserei, dem prachtvollen Kleide einer Hausfrau zu vergleichen, unter dem ein zerrissenes Hemd sich birgt.

Aus Gründen, die vornehmlich in der Engherzigkeit liegen, mit der man häufig die Geschichte entweder von den Lehrgegenständen in der Volksschule ausschließt, oder auf die unrechte Weise behandelt, indem man sie bald zu einem bloßen Vehikel für den Verstand, bald zu einem Fachwerke von Namen und Jahreszahlen für das Gedächtniß herabwürdigt, bin ich bemüht gewesen, ihre vorzügliche Eignung zur intensiven Bildung des Gemüths, so wie die Bedingungen, unter denen eine solche Bildung erzielt werden kann, ausführlich darzustellen und an sie die Hoffnungen und Wünsche zu ketten, welche der Verfasser der trefflichen »Geschichte der Deutschen — Elberfeld bei Büschler« — in den folgenden Worten ausspricht: »Wenn einst die Zeit käme, da in allen Volksschulen des Vaterlandes, und durch sie im Volke selbst, wieder geredet würde von der uralten Herrlichkeit und der hohen Bestimmung des deutschen Stammes; und wie er sich immer nach den Augenblicken des Schlummers und der Erniedrigung wieder in der alten Kraft emporgehoben habe; wie er immer stark gewesen in der Vereinigung und schwach in der Zersplitterung; unbezwinglich mit dem Bewußtsein gerechter Sache; unerschöpflich an Reichthum der Erfindung in Kunst und Wissenschaft; unermüdlich in treuem Fleiße, mäßig, einfach, ernst und gottesfürchtig, wenn er seiner eigenen guten Natur gefolgt und nicht dem Fremden nachgejagt; wer kann zweifeln, daß dieses eine schöne und reiche Zeit sein, und eine noch reichere erzeugen würde?«

Unversehens führen mich die vorliegenden Bemerkungen auf eine faule Stelle in den Principien derer, die eine complete Dressur im Lesen, Schreiben und Rechnen als das Höchste preisen, wozu der Jugendbildner berufen sei, und Familienzucht und häusliche Lehre für den einzigen Hebel der Volksbildung halten. Wie kann der Bauer, frage ich, durch Erzählungen aus der Geschichte für jene Zeit vorarbeiten? Sind ihm die Ereignisse der Vergangenheit etwa bekannt? Sie sind es leider nicht. Unerreicht von seinem Blicke, liegen sie vor ihm, gleich einem unermeßlich weiten Felde, von Nacht und Nebel umhüllt. Umsonst haben ihm die denkwürdigen Jahre der Wiedergeburt Deutschlands die ernste Wahrheit geprediget, daß in der Kunde der Vorzeit eine wunderbare Kraft beruhe, für die Gegenwart rühmlich zu leben und voll Glauben und Hoffnung in die Zukunft zu schauen. Ja, der glorreiche Kampf der Deutschen für Unab-

hängigkeit selbst, so nah an dem Landmann vorübergegangen, spiegelt sich höchstens noch in einem Schatten der Erinnerung an den Ruin egoistischer Interessen und fade Kleinigkeiten, an ein Gewirre von geleisteten Fuhrdiensten und anderen Kriegsbeschwernissen, an die Lanzen, Peitschen und Schnurrbärte der Kosaken, für ihn ab. Sorgen wir daher, daß ihm die historischen Ereignisse und die Bedeutung derselben nicht ferner fremd bleiben!

Für die Verwerflichkeit einer ausschließlichen Familienerziehung spricht noch eine andre Rücksicht. In dem häuslichen Volksleben findet man oft keine Spur von Gemeinsinn mehr Eigennutz u. Habsucht, die Würgengel der Vaterlandsliebe, haben nach verschiedenen Richtungen Wurzel geschlagen und treiben ihr schändliches Spiel fort und fort. Auf die Vorzüge und Vorrechte der öffentlichen Gesellschaft machen alle Staatsbürger Anspruch, aber den gemeinschaftlichen öffentlichen Lasten und Bedrängnissen möchten sich die meisten so gern entziehen. Jene weiß man nicht hoch genug zu erheben und zu preisen, diese verwünscht man, und findet sie unerschwinglich. Endlose Klagen über die Menge der Abgaben gehören ja fast zur Tagesordnung, und die Verunglimpfungen der Staatsverwaltung sind seit den blutigen Gräueln in Frankreich ein Gemeinplatz geworden, auf welchem es Einer dem Andern im Klopffechten zuvor thun will.

Wenn diese Auspicien, was zu hoffen ist, die Elendigkeit der schulmeisterischen Handwerks-Ideale, die mit der Fibel und Ohnekopf's Rechenbuch vollauf zu schaffen haben, entschleiert herausstellen, so legen sie zugleich allen Volksschullehrern die heilige Verpflichtung auf, durch Wort und That dem Geiste der öffentlichen Unzufriedenheit kräftig zu steuern und die buntscheckigen Ergüsse der Unwissenheit, Selbst- und Raisonnirsucht, welche die Alltags-Jeremiaden über Unterthanendruck, wie permanente Fäden, durchziehen, in ihrer Kläglichkeit aufzudecken. Nächst der Geschichte betrachte ich die Kenntniß der bestehenden Verfassung als das beste Mittel dazu. Aus einer einfachen Darstellung der Staatsverwaltung lerne der Schüler die vielen und vielfachen Ausgaben kennen, die den öffentlichen Kassen für Besoldung der Beamten, Versorgung des stehenden Heeres, Erhaltung der Lehr-, Armen- und Strafanstalten u. s. w. zur Last fallen, und nach diesem Maßstabe die Besteuerung der Unterthanen beurtheilen; in den wichtigsten Landesgesetzen

die Sorgfalt bewundern, mit welcher sie durchweg auf die öffentliche Wohlfahrt berechnet sind, indem sie das heilige Recht des Eigenthums sichern, den Geringsten vor Willkür und Mißhandlung schützen, keinen Staatsbürger von den Bedienungen und Aemtern der bürgerlichen Gesellschaft, zu deren Verwaltung er fähig ist, ausschließen und allgemeine Glaubensfreiheit gestatten. Zu dieser Unterweisung empfiehlt sich als brauchbares Handbuch für den Lehrer folgendes Werkchen: »Kleines Haus- und Taschengesetzbuch von Schmalz. Görlitz bei Zobel.« —

Von dem Einflusse der Religion auf patriotische Gesinnungen und Handlungen zeugen die historisch religiösen Darstellungen der heiligen Schrift. Sobald die Kinder Israels den Herrn, der sie aus Aegyptenland geführt hatte, leichtsinnig verließen, zu den Götzen der Heiden sich wandten und von dem frommen, gottseligen Leben ihrer Väter abwichen, sobald erschlaffte die Kraft ihrer Vaterlandsliebe, und »wo sie hinaus wollten, war des Herrn Hand wider sie zum Unglück, wie denn der Herr ihnen gesagt und geschworen hatte, und wurden hart gedränget. Wenn aber der Herr ihnen Richter erweckete, so war der Herr mit dem Richter, und half ihnen aus ihrer Feinde Hand, so lange der Richter lebte, denn es jammerte den Herrn ihr Wehklagen über die, so sie zwungen und drängeten.« Der Knechtsdienst war ein Dienst der Prüfung, der Heiden Macht eine Kraft der Versuchung für sie, wie der Engel des Herrn zu Bochim spricht: »Ich will die Heiden nicht vertreiben vor euch, daß sie euch zum Stricke werden, und ihre Götzen zum Netze.« In den entnervenden Lüsten der Abgötterei sollten die Juden die beseligende Verehrung Jehovahs, in der Schmach der Erniedrigung den Werth der Unabhängigkeit schätzen lernen, in der Sehnsucht nach vergeudeten Gütern stark werden, das Verlorne aufs neue zu erwerben und treu zu bewahren, die Religion ihrer Väter und Freiheit und Ehre mit ihrem Leben zu schützen. Aus ihrer Mitte rief Jehovah in der höchsten Noth einen Streiter hervor, den er mit Gotteskraft rüstete, daß er muthig die Zügel ergriff, und die Gewalt der Zwingherren brach. So schön spricht sich in allen patriotischen Erzählungen des alten Testaments die Wahrheit aus, daß die Vaterlandsfreunde auserwählte Werkzeuge des Herrn seien. Suchen wir den frommen Glauben daran den Kindern nicht wegzuvernünfteln,

sondern recht lebendig zu machen, und durch biblische Kernsprüche, in denen ein wahrhaft vaterländischer Geist weht, für die Dauer zu erhalten. Ich rechne dahin: Jes. 29, 7. Ps. 137, 1—5. Ps. 122, 6—9. Ps. 44, 6—9. 5. Mos. 20, 3. 4. Röm. 13, 1—7. 1. Petri 2, 13—17. Titum 3, 1. 1. Timoth. 2, 1—3. Sprüchw. 24, 21. 22. Sirach 10, 4. 24. Sirach 36 u. v. a. Ich denke nicht, daß in Westphalen diese und andere Sprüche zum Auswendiglernen für die Kinder von dem Prediger vidimirt werden müssen, obgleich die Schullehrer nach einer Verfügung des hochwürdigen Consistoriums in Münster vom 22. Junius 1827 zu einer eigenmächtigen Auswahl weder berechtiget, noch dazu fähig sind.

Aus einer Concurrenz der vaterländischen Schulfeste zur Belebung der Vaterlandsliebe kann nach meiner Meinung nur dann Segen entsprießen, wenn sich die Feier derselben auf eine an den denkwürdigsten Tagen der Befreiungsjahre 1813, 14 und 15 alljährlich wiederkehrende Erzählung der Großthaten dieser Zeit beschränkt. Alle Prunkfeuer, Kraft- und Glutgesänge, die den Jahrestag der Leipziger Schlacht verherrlichen sollen, sind für die Schuljugend und selbst für die meisten Erwachsenen unnütze Dinge. Man erfreue daher lieber mit dem Holze, das an dem 18. October auf den Berghöhen werthlos in Flammen und Rauchwolken aufwirbelt, einen dürftigen Hausvater, und singe, wenn man den patriotischen Sinn schlechterdings in Liedern ausströmen will, bei dem wärmenden Ofen nach Herzenslust: »Flamme empor!« oder sonst was. Mit Vergnügen führe ich zum Schlusse aus der »Volksschule von Krummacher« folgende Stelle an: »Ich bin der Meinung, daß es ungeziemend und nicht gut sei, stehende vaterländische Feste neben den christlichen in den Schulen anzuordnen. Es ist Vermengung des Ungleichartigen. Aber könnten nicht solche vaterländische Feste zur Belebung und Stärkung der Vaterlandsliebe und der Treue gegen den Fürsten und die Verfassung des Landes benutzt werden? Wären sie nicht besonders der jetzigen neuern Zeit angemessen, wo jeder Eingeborne verpflichtet ist, dem Herrn zu dienen und die Waffen zu tragen? Reizten und erhielten nicht die Volksfeste der Griechen und Römer und die Ehrenbilder ihrer Helden und Großthaten seine Vaterlandsliebe und den Kriegsmuth, welchen wir an diesen Völkern bewundern? Und bedürfen nicht auch wir solche

Erinnerungen und Gedenktage? Ich antworte: Es ist ein Unterschied zwischen griechisch römischer und christlich deutscher Vaterlandsliebe, wie zwischen Heiden und Christen.«

II. B.

Am Geburtsfeste Seiner Majestät Friedrich Wilhelms III., am 3. August 1827.

Eine Festrede,

gehalten

im Gymnasium in Wesel, von Ernst Wisseler.

Verehrte Anwesende!

Wenn anders — was in dem heil. Codex die göttliche Lehre unsers großen Religionsstifters an mehreren Orten in so klaren und deutlichen Worten ausspricht — alle Obrigkeit von Gott eingesetzt ist, und die, die Kron' und Zepter führen, in diesen Insignien ihrer Würde den vertreten, der als der Alleingewaltige, Alleingerechte und Allliebende von Ewigkeit her herrschet bis an der Zeiten Ende; so ist es ausgemacht, daß Tage, wie der heutige, den Völkern wichtig, ja heilig sein müssen. Die Gottheit selber ist es nämlich hiernach, die das Band zwischen Fürst und Volk geknüpft, und es mit dem Siegel der Heiligkeit besiegelt hat; sie ist es, die darum in die Herzen der Unterthanen schon seit den frühesten Zeiten und unter den rohesten Nationen ein geheimes Gefühl innerer Ehrfurcht und treuer Anhänglichkeit an das angestammte Regentenhaus pflanzte, ein Gefühl, das gewiß so edel, so rein und so köstlich erscheint, daß es ohne Zweifel in den Augen jedes Vernünftigen auf alle Weise geweckt und genährt, niemals aber in seinem Keime erstickt, in seiner Blüthe erdrückt zu werden verdient. Auf wen anders sind nämlich die Augen eines ganzen Landes mehr gerichtet, an wen Aller Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen mehr befestiget, als gerade

an den, der in seiner Person sie Alle vertritt, an dessen Sein und Nicht-Sein sich oft das Wohl oder Weh so vieler Tausende knüpft? In wessen Hand legt denn die Vorsehung jemals mehr hinein, als in die Hand dessen, der das Steuerruder eines Staatsschiffes führt? von dessen Leben oder Tod es allein oft abhängt, ob ein ganzes Volk in dem heiteren, warmen Sonnenlichte der Wahrheit frei sich entwickele; oder ob es in der alles Zarte und Edle erstickenden Kälte der Rohheit und Unwissenheit, in der Nacht des Aberglaubens und Unglaubens immer tiefer und tiefer versinken und endlich gar rettungslos untergehen soll? Wie könnte darum ein Volk jemals mit gleichgültigen Augen die Sonne des Tages aufgehen sehen, mit dessen Anbruche einst, schwer zu prüfen oder überschwenglich zu segnen, der Gott, der sein Loos in seiner Hand hält, den Regenten ihm schenkte, der sein Schicksal ihm entscheiden soll? Nein: heilig muß ihm immerhin die Stunde sein, die spricht: »Dein König wird dir neu geboren« — die Nacht, die ruft: »Dein Herrscher kommt zur Welt«; aber doppelt, ja dreifach heilig dann, wenn dieselbe, in dem Kreislaufe der Jahre sich wiederholende Stunde mit einer Stimme voll Ernstes, voll tiefer, heiliger Wahrheit ihm zuruft: »Gedenke meiner, ich gab den Vater dir; gedenk' der Nacht, die segnend sprach: dein Beglücker kommt zur Welt.« Und welchem Volke, welcher Nation tönte denn wohl diese frohe Botschaft lauter, wahrer und öfter entgegen, als dem unter dem milden Gestirne des Hohenzollerschen Hauses zu einem jugendlich-kräftigen Staate allmählich aufgeblühten Preußischen Volke? Gäbe es wohl eine Nation in Europa, die in ihren Bestandtheilen mehr vereinzelt und doch durch ein frischeres Volksleben inniger verbunden wäre, als gerade die Preußische, die, wiewohl, was zum Leben und Wachsthum des Wurzelkeimes erforderlich ist, stets neu unter den allerungünstigsten Umständen gegeben war, dennoch nicht bloß durch ihre eigene Kraft, sondern vornehmlich auch durch die innere Stärke und erhabene Größe ihrer Regenten aus dem unbedeutendsten Anfange zu solch einem herrlichen Ganzen heranwuchs, aus einem so kleinen Rittersitze — könnte man sagen — zu einer der selbstständigsten, durch sich selber mächtigsten Monarchieen sich gebildet? Liegt nämlich nicht eben hierin, in dieser ihrer Entwickelungsgeschichte, der stärkste, unwiderleglichste Beweis für die Vortrefflichkeit aller

ihrer, aus dem Schoose ihrer erhabenen Herrscherfamilie nach einander hervorgegangenen Herzoge, Kurfürsten und Könige, die mitten unter den heftigsten Stürmen, mit Kühnheit, Klugheit, Muth und Entschlossenheit das Staatsschiff zwischen den gefährlichsten Klippen glücklich hindurch geführt haben? Ist nicht gerade die Geschichte des Preußischen Staates der unwidersprechlichste Zeuge dafür, daß wir unter den Zweigen keines andern Herrscherstammes erquickenderen Schatten, ungestörtere Ruhe und froheren Lebensgenuß finden würden, als gerade unter den dichtbelaubten Aesten des aus dem Doppelkerne »Preußen und Brandenburg« allmählig aufgeschossenen Regentenbaumes, der unsere Scheitel schirmt? Ja jeder Preuße — er sei welches Standes, welcher Religion, er sei in welchem Theile des Reiches er nun immerhin wolle — kann und muß den Tag, die Stunde feiern, da nach des Allwaltenden ewigem Rathe ein neuer Zweig an diesem herrlichen Herrscherstamme hervorwuchs, da der König aller Könige, da der ewige Herrscher im Himmel sich für die von ihm bestimmte Zeit einen Stellvertreter auf Erden erkohr, der nach seinem Willen das Volk regiere, das unter dessen Ahnen schon seit so langer Zeit so glücklich sich gepriesen? Und so wollen denn auch wir, hochverehrteste Anwesende, wir Alle und besonders wir, die wir dieser, unter Friedrich Wilhelm III. allbeglückenden Zepter neu aufgeblühten, Schule angehören, seinen Namen segnen und in vereinter Rührung das Andenken des Tages feiern, den — 57 Jahre sind es jetzt — in ihm der Könige besten uns schenkte. Was da nun an Aeußerlichkeit unseres Festes Feier gebrechen dürfte, das — denke ich — suchen wir durch eine stille, innere, den erhabenen Zwecken unserer Anstalt entsprechende, dem in ihr waltenden Leben innig verwandte, von ihrem Geiste durchdrungene und durch denselben geheiligte Feier eindringlicher wo möglich und für die Dauer Segen bringender zu erreichen. Ja, in unserem Herzen wollen wir diesem Tage allgemeiner Freude und allgemeinen Jubels ein bleibendes Denkmahl errichten, ihn durch die Gesinnung heiligen, zu der er uns erwärmen und begeistern, durch die Kraft, womit er unsern Willen stählen, für alles Schöne und Edle, für Gott, Wahrheit und Tugend mächtig entflammen und in ungebrochener Wirksamkeit erhalten soll.

Erlauben Sie mir darum, verehrteste Anwesende, daß ich in den wenigen Worten, die ich aus Veranlassung der heutigen Feier an dieser, der Tugend und Wissenschaft geheiligten, Stätte zu reden gedenke, vornehmlich auf die theuren Zöglinge dieser höhern Pflanzschule mein Augenmerk richte, und es versuche, ob es mir vielleicht gelingt, mit meinem schwachen Hauche den göttlichen Funken, der in diesen jugendlichen Herzen glimmt, etwas mehr anzufachen und recht lebendig zu machen, wo möglich, recht lebendig besonders für den, dessen Eintritt in's Leben wir heute festlich begehen. Ich habe zu dem Ende die Beantwortung der Frage gewählt:

»Welches sind die Gefühle, Empfindungen und Vorsätze, zu denen der anbrechende Morgen des Geburtstages des gemeinsamen Landesregenten die Zöglinge der Schulen erwecken und begeistern soll?

Ich denke:

I. Zum innigsten Gefühle der heiligsten Rührung, so wie sie das wahrhaft religiös gestimmte Gemüth eines für alles Höhere und Edle noch empfänglichen, in dem Gange seiner Bildung nur hierauf gerichteten jugendlichen Herzens empfindet;

II. zur lebhaftesten Empfindung des unschätzbaren Glückes, einem Volke anzugehören, das sich einer monarchischen Verfassung erfreut, und in der Person seines angestammten Regenten den Bewahrer seiner theuersten Güter, den Vertreter seiner heiligsten Rechte, mithin den ersten und höchsten Gegenstand siner irdischen Wünsche und Hoffnungen erkennt und verehrt;

III. zum festen unwandelbaren Vorsatze, alle sich darbietende Zeit und Gelegenheit gewissenhaft anzuwenden, und kein Mittel unbenutzt zu lassen, um sich zum treuen Dienste des Landesregenten würdig vorzubereiten, und dereinst auf dem Posten, auf welchen sein allerhöchster Wille einen jeden rufen wird, seinen landesväterlichen Absichten in möglichst hohem Grade zu entsprechen.

Zuvörderst sage ich: wird der anbrechende Morgen des Geburtstages des gemeinsamen Landesregenten die Zöglinge der Schulen zum innigsten Gefühle der heiligsten Rührung erwecken, so wie sie das wahrhaft religiös gestimmte Gemüth eines für alles Höhere und Edle noch empfänglichen, in dem ganzen Gange seiner Bildung einzig und allein nur darauf gerichteten jugendlichen Herzens empfindet. Der Zögling der höheren Bildungs-Schule, v. A., dessen Geist täglich an den frischen Quellen des in der Geschichte der Völker und der Jahrhunderte sich unaufhörlich verjüngenden einen ewigen Weltgeistes frische Labung, Stärkung und Erquickung trinkt; dessen Herz noch warm und hoch aufschlägt für die Ideen, die es einmal mit inniger Liebe auffaßte; in dessen Brust darum noch hehr und heilig die Flamme reinerer Gefühle lodert und für Alles entzündet, was das wahre gemeinsame Interesse der Menschheit angehet; der Zögling der höhern Schule fühlt sich bei jeder Erscheinung, die das ganze Vaterland, das Glück oder Unglück des ganzen Volks befaßt, zu dem er gehöret, mächtig ergriffen, gewaltsam bewegt, auf das Höchste begeistert, oder auf das Tiefste erschüttert. Denn er, dessen zartes Gemüth noch unangetastet ist von allem Eigennutz, diese im späteren Alter es so häufig vergiftende Hyder, die als der Teufel, den die Menschen in ihren Herzkammern beherbergen, allen Gemeinsinn zerstört und die Liebe, die da ist das Band der Vollkommenheit und aller Tugend Wurzel und Krone, in ihrer Blüthe erdrückt; er, der auf seinen Wanderungen über die Gefilde der großartigsten Völker der Vorzeit, über die einst so gesegneten Fluren von Hellas und Latium und den heiligen Boden des alten Germaniens so oft auf Männer trifft, denen das Vaterland über Alles galt, deren Herz aufwogte, wenn Gefahr es bedrohte, oder glänzende Siege und ruhmreiche Thaten ihres Volkes Ehre erhöheten; er, der noch in der Geschichte des letzten Freiheitskampfes, darin, deutscher Heldensinn im Bunde mit der Liebe zum gemeinsamen Vaterlande in so herrlichem Glanze leuchtete, und Opfer wagte, wie sie nur der glühendste Eifer, die höchste Flamme der Begeisterung für Alles, was Gemeinwohl heißt, hervorzurufen vermag, die Macht erkennt, womit der Herr die Völker rüstet, wenn **Einer** für den **Anderen** und **Alle** für das **Eine** strei-

ten, wornach sie Alle ringen; er kann sich nicht isoliren, das eigene Interesse vom Interesse des Ganzen nicht trennen, nicht gefühl- und gedankenlos an dem vorübergehen, was einen Gegenstand der Freude seines ganzen Vaterlandes, eine Angelegenheit des gesammten Staatskörpers ausmacht, dem als Einzelglied er angehöret. Was in aller Welt verdiente aber wohl mehr diesen Namen; wo gäbe es wohl einen Gegenstand, der mehr eine Angelegenheit Aller, ein Gemeingut einer ganzen Nation genannt werden müßte, als gerade die geheiligte Person ihres Oberhauptes, den, in dessen Herzen die in so vielen tausend Richtungen sich verbreitenden Strahlen der schützenden, pflegenden, überall mit Licht und Wärme erfüllenden, so vielfach beglückenden Liebe, als in dem gemeinsamen Brennpunkte gleichsam zusammenlaufen, in dem Einen, der von Gott verordnet ist, Gerechtigkeit in dem Lande zu wahren, und im öffentlichen wie im Privat- und Familien-Leben überall die Ruhe und den Frieden zu verbreiten, die als erste Bedingungen zum glücklichen Leben des Volkes so unumgänglich nothwendig sind? — Wie sollte darum nicht besonders die unter seiner väterlichen Fürsorge, unter seinem allerhöchsten Schutze aufwachsende Jugend gerade in ihm, als dem Vater des Vaterlandes auch ihren Vater, in ihm, dem Beglücker so vieler, auch ihren Beglücker, in ihm, dem höchsten Gegenstande der allgemeinen Verehrung, der wärmsten, innigsten Liebe aller Stände und Alter auch ihrer kindlich frommen Gebete ersten und höchsten erblicken? Wie wäre es möglich, daß auf deutschem Boden, aus dem Schoose eines Volkes, welches von jeher von der feurigsten Liebe für seine angestammten Fürsten erglühte, einer Liebe, die selbst die eiserne Hand des gewaltigsten Despotismus eines vom Glücke stark begünstigten Fremdherrschers nicht zu verlöschen vermochte; ja, die dem härtesten Drucke der Zeiten, dessen allbezwingende Macht Alles zu zermalmen, zu zertreten schien, eben so wie den glänzendsten Versprechungen, womit des Fremden List sie anzuködern und von dem angestammten Regentenhause loszureißen suchte, unbezwinglich fest und unbeweglich widerstand; wie wäre es möglich, daß aus diesem Volke ein Geschlecht erstehen könnte, in dessen Adern andere Pulse schlügen, nnd nicht dieselben Gefühle treuer Anhänglichkeit, dieselben Empfindungen heiliger Ehrfurcht und unerschütterlicher Ergebenheit der Seele Innerstes

durchdrängen und Geist und Herz erfüllten? Wenn darum ein Tag, wie der heutige, der in jedes ächten Preußen biederer Mannesbrust Gedanken hohen Ernstes, Gefühle dankbarer Rührung, und Empfindungen jener innigen Freudigkeit, mit der das kindliche Herz des heißgeliebten Vaters Geburtsfest willkommen heißt, unwillkührlich hervorruft, das ganze Land zur frohen Feier stimmt und mit Lob und Preis für den erfüllt, der des Königs theures Leben zum Heile seines ihn anbetenden Volkes bis dahin schützte und bewachte; wie sollte da nicht in den zarten Seelen der in frischer Lebensfülle heranwachsenden neuen Generation, wie sollte nicht besonders in den, nun auf das Große, Edle und wahrhaft Schöne stets hingelenkten Gemüthern der für höhere Bildung sich vorbereitenden Zöglinge unserer Gelehrtenschulen jene hehre, heilige Rührung einkehren, die zumal in dem von des Lebens Sonnengluth noch nicht gehärteten Boden des jugendlichen Herzens so gerne Wurzel faßt und keimt, und Blätter treibt und Blüthen bringt? Wie sollte nicht auch der Himmel ihres Bewußtseins sich heute verklären, um den Sinn und die Bedeutung dieses Tages ganz zu erfassen, und ihn in seinem wesentlichen Zusammenhange mit ihrer eigenen Stellung im Leben, wie mit dem Wohle des ganzen gesellschaftlichen Verbands zu erblicken, zu dem sie, wie Theile zum Ganzen gehören? Ja auch sie wird, wie uns Alle, der Geburtstag unseres Königes

II. zur lebhaftesten Empfindung des unschätzbaren Glückes erwecken, einem Volke anzugehören, das sich einer monarchischen Verfassung erfreut und in der Person seines angestammten Regenten den Bewahrer seiner theuersten Güter, den Vertreter seiner heiligsten Rechte, mithin den ersten und höchsten Gegenstand seiner irdischen Wünsche und Hoffnungen, seiner kindlichen Liebe und frommen Gebete erkennt und verehrt.

Dieß ist nämlich eine Empfindung, v. A. die, wie Sie gewiß Alle mir unbedingt zugeben werden, dem heutigen Tage so innig verwandt, so natürlich bei seiner jedesmaligen Wiederkehr an denselben sich anreiht, daß es unmöglich wäre, ohne sie sich eine wahrhafte Feier desselben zu denken; ja daß wir vielmehr in ihr gerade den einzigen Grund und Boden gleichsam finden, aus welchem Volks- und Freu-

denfeste dieser Art da jederzeit von selbst hervorgehen und dauernd sich erhalten werden, wo ihrer Entstehung und zeitgemäßen Entwickelung nicht absichtlich von Seiten derer entgegengewirkt wird, denen die Gottheit es in ihre Hand gelegt hat, ob auf sclavischer Furcht und Haß, oder auf freier Liebe und kindlichem Vertrauen ihres Thrones Stützen ruhen werden. Ja nur das zur lebendigen Empfindung gewordene Bewußtsein von den Vorzügen einer in allen ihren Zweigen gut geleiteten monarchischen Verfassung vor jeder anderen noch so hoch gepriesenen Volksherrschaft, nur die klare, auf unumstößlichen Gründen ruhende, durch selbsteigene Erfahrung bewährte Ueberzeugung von dem vorzüglichen Werthe dieser von der Gottheit selbst ursprünglich eingesetzten Regierungsweise vermag in die an sich todte Masse des Staatskörpers den belebenden Odem zu hauchen, der, wie einst das Feuer eines Prometheus vom Himmel herabkommt und das Erdengebilde beseelt, mit Geist und Kraft durchdringt. Wohl ist es darum von wesentlicher Bedeutung, daß diese Ueberzeugung im Volke, wo möglich, die Allen gemeinsame, Alle recht innig durchdringende werde, ja daß sie gleichsam den Centralpunkt abgebe, in welchem sich alle, in ihren sonstigen Ansichten noch so getheilten Gemüther vereinigen, und den einzig zuverläßigen Leitstern auf der ganzen Bahn ihres öffentlichen Lebens und Wirkens erblicken. Ja, und für ihre Aufnahme schon frühe, schon in des Lebens erster Frühlingszeit den Boden des jugendlichen Herzens empfänglich zu machen, und so zu bearbeiten, daß neben ihr, als der edleren Pflanzung, keine fremdartige, Verderben bringende Aussaat des so leicht wuchernden Unkrautes verkehrter Freiheitsbegriffe und eitler Träumereien von sogenannter höherer Volksthümlichkeit, wie sie die irregeleitete Phantasie mancher Schwindelköpfe unserer Zeit im eitlen Wahne thörichter Selbstverblendung ersonnen hat, keime und Wurzel treibe; was in aller Welt, v. A. könnte, nach so manchen traurigen Erfahrungen unserer Tage, dem Freunde der Menschheit, und besonders den Bildnern, Erziehern und Leitern der Jugend wohl mehr am Herzen liegen, als dieß? Und, sind es nicht gerade die Gelehrtenschulen, denen diese Verpflichtung in einem ganz vorzüglichen Grade obliegt? die ihre Zöglinge nicht oft und eindringlich genug auf die heiligen unverletzlichen Bande hinweisen können, durch welche der unsichtbare Regierer der

Welt die sichtbaren Regenten der Völker mit ihnen als ihren gesetzlichen Unterthanen verknüpfet? Denn gerade aus ihrem Schoose, so wie aus dem Schoose der ihnen verschwisterten Hochschulen entwickelten sich ja zum Theile mit die unseligen Schattengebilde, die als lockende Irrlichter auf der von der Erfahrung noch nicht erleuchteten Lebensbahn, die der Jüngling wandelt, so manches, an sich vortreffliche, der höchsten Begeisterung für die schönsten Zwecke fähige Herz in den Strudel der verwegensten Thorheit hinabreißen, aus welchem nur erst die schrecklichste Täuschung sie wieder zurückführte, da sie hart genug empfinden mußten, wie kurz der Wahn, wie lang die Reue sei? — So wenig aber der Gärtner darum auf den Frühling zürnen darf, weil er nur blühende Knospen und nicht reife Früchte bringt, eben so wenig soll der Erzieher der Jugend darum dem Gelingen seines Werkes mißtrauen, weil vielleicht hier oder dort der verderbliche Wind eines aus der Fremde herüberwehenden Geistes der Frivolität auch auf dem heimischen Boden eine zarte Pflanze hinwegriß; vielmehr wird er gerade in dieser Erfahrung die dringendste Aufforderung finden, mit verdoppelter Aufmerksamkeit über der seinen Händen anvertrauten Pflanzung zu wachen, und durch möglichst tiefe Begründung eines echt religiösen Gefühles, so wie durch Verbreitung der lichtvollesten Erkenntniß von den praktischen Wahrheiten des Christenthums allen fremdartigen Irrlehren den Zutritt zu wehren, und von des Vaterlandes Grenzen jene Geister hinwegzubannen, die nur darauf ausgehen, den wahren Charakter der Nation zu vergiften und den echten Patriotismus in seinen Grundfesten zu untergraben. Denn nichts in der Welt hat wohl einen wohlthätigeren und bleibenderen Einfluß auf das jugendliche Gemüth, so wie auf das ganze Leben, als echt religiöse, echt christliche Bildung. Sie ist es, die den Zögling mit den Grundwahrheiten der Religion so vertraut macht, daß sie bei ihm Ueberzeugung bewirken, eine Ueberzeugung, die ihn alle seine Verhältnisse, Schicksale, Handlungen und Gesinnungen auf Gott beziehen, und namentlich auch das Verhältniß des Unterthanen zu seinem Regenten als ein höheres, göttliches und darum heiliges betrachten, in ihm die Weisheit Gottes verehren, und seine unverletzliche Erhaltung von Herzen wünschen und sich ihrer innig freuen lehrt. Wo sie aber einmal Wohnung nahm, da ergreift sie auch

unwiderstehlich Alles, was ihr Nahrung gibt und ihr Leben kräftigt; da nennt sie Tage, wie den heutigen, herzlich willkommen, willkommen für sich, willkommen für die, in denen sie sich wiederzufinden und in verjüngter Kraft aufzuleben sich sehnet; da preiset sie den, dessen Walten sich so sichtbar in der Erfüllung ihrer heißesten Wünsche verherrlicht; da lebt sie endlich selbst wiederum auf, und fühlt sich mächtig gestärkt und gehoben und zu denjenigen Entschlüssen und Vorsätzen begeistert, die nur aus ihr, als der einzig reinen und lautern Quelle rein und lauter hervorgehen können. Und so wird denn auch Sie, theure Zöglinge dieser Anstalt, der Morgen des heutigen Festes in diejenige Stimmung von selber versetzen, die aus der durch ihn erneuten lebhaften Empfindung des unschätzbaren Glückes entspringet, einem Volke anzugehören, das sich einer monarchischen Verfassung erfreut, und in der Person seines hochgefeierten Regenten mit inniger Rührung, mit herzlicher Freude den höchsten und liebsten Bewahrer seiner theuersten Güter, den besten Vertreter seiner heiligsten Rechte, mit einem Worte, den ersten und höchsten Gegenstand seiner irdischen Wünsche und Hoffnungen, seiner kindlichen Liebe und frommen Gebete erkannt und verehrt. So wird das Geburtsfest unseres allverehrten Königs gewiß Sie Alle auch

III. zu dem festen unwandelbaren Vorsatze entflammen, alle sich darbietende Zeit und Gelegenheit gewissenhaft anzuwenden, und kein Mittel unbenutzt zu lassen, um sich zum treuen Dienste des Landesregenten würdig vorzubereiten, und dereinst auf dem Posten, auf welchen sein allerhöchster Wille einen jeden rufen wird, seinen landesväterlichen Absichten in möglichst hohem Grade zu entsprechen.

Der wahre Glaube, die reine Gesinnung, geliebte Schüler, ruft von selbst zur That, ja sie lebt nur durch die That und in der That. Theorie ist die geistvolle Mutter, der Wille der kräftige Vater, und Ausübung die holde wohlthätige Tochter von beiden; alle drei aber erscheinen nur da in ihrer wahren Gestalt, wo keine für sich allein sondern, in ungetrenntem Bunde vereint, mit den beiden die eine und mit dem einen die beiden zusammen zum gemeinsamen Streben die Hände sich bieten. Und so ist auch

jederzeit der echte Patriotismus, so wie er des Jünglings Brust durchglühet, eine schöne Zusammenschmelzung aus veredelter Kraft, uneigennütziger Liebe und kräftigem würdevollen Auf- und Umsichstreben. So können die Gefühle und Empfindungen, die bei dem Gedanken an König und Vaterland, den Nationalfeste wie das heutige so lebendig hervorrufen, in Gemüther, denen es nicht an Empfänglichkeit für Ideen, die höher stehen, als Alles, was den kalten Egoismus befriedigt, für die Ideen des Interesses der Allgemeinheit nämlich gebricht, unmöglich ihre Wirkung auf den Willen verfehlen, und müssen vielmehr, schon ihrer Natur nach, den stärksten Reiz in sich enthalten, daß man es selber erprobe, was die eigene Kraft zum dauernden Wohle der Gesammtheit mitzuwirken vermag. Denn, ist es gleich nur zu wahr, daß in den Augen der Menge diejenige Thätigkeit meist als die gepriesenste gefeiert wird, die den Menschen das Lieblingsvergnügen der Blendung gewährt, so ist und bleibt doch immer in den Augen des Allerheiligen, so wie vor dem Richterstuhle der unbefangenen Vernunft diejenige die größte, die das Meiste umfaßt, diejenige die höchste, die nach dem Erhabensten strebt, diejenige die edelste, die am nützlichsten dem Endzwecke, am tugendhaftesten den Mitteln nach wirket; diejenige die weiseste, die erfindenden Geist mit praktischem Sinn, unternehmendes Feuer mit reifender Ausdauer, raschen Flug mit kluger Besonnenheit verbindet; diejenige aber die uneigennützigste, die sich am Altare der Gemeinnützigkeit opfert und doch zugleich die belohnteste, da sie keine Belohnung sucht als den reinen Schlag reinen Herzens unter reiner Hand, den unbefangenen Blick des unbefleckten Geistes. Und für diese uneigennützigste, durch sich selber belohnteste Thätigkeit sich zu bilden, und durch sie im Dienste des Staates und seines Regenten dereinst der Gesellschaft nützlich zu werden, deren Schoose Sie entwuchsen, und die ersten Güter des Lebens, die Erziehung und Bildung Ihres Charakters, verdanken, das ist ja gerade die Aufgabe, deren Lösung nicht bloß als erste Forderung von Ihrer eigenen Vernunft Ihnen geboten, sondern auch als in dem Zusammenhange Ihrer bürgerlichen mit der religiösen Bestimmung enthalten, als erster Zielpunkt Ihres gesammten Strebens Ihnen vorgesteckt ist. So wie Zerstreuungen den Menschen auf eine entsetzliche Weise bestehlen, indem sie ihn sich selber rauben, so daß er sich

unmerklich unter ihren Händen verliert, so ist angestrengte Thätigkeit gleichsam der Schleifstein, ohne welchen der zu einem edlen Diamanten bestimmte Stoff ein roher Kiesel bleibt, oder, ein anderes Bild zu gebrauchen, der Geist ist einem glühenden Funken gleich, der, wenn man ihn ruhen läßt, immer in Gefahr ist, von den Schlacken und der Asche, die das Leben absetzt, erstickt zu werden, daher man ihn unablässig in Bewegung erhalten muß; in der Jugend, damit seine Gluth zur Flamme werde, im Alter, damit sie nicht absterbe. Darum bringen Sie denn, theure Zöglinge dieser unter Friedrich Wilhelms III. mildem Zepter neu aufgeblühten Pflanzschule der Tugend und Wissenschaft, ihm, dem allverehrten Könige, heute an seinem Geburtsfeste mit den aufrichtigsten Wünschen, womit das fromme kindliche Herz den heißgeliebten Vater am Morgen seines Wiegenfestes begrüßt, zugleich das Gelübde der unverbrüchlichsten Treue, mit der Sie Ihm Ihr Leben weihen und den festen Entschluß zur gewissenhaftesten, thätigsten Vorbereitung für die Dienste, die er von Ihnen einst fordern wird, als die schönste Festgabe dar, die ein guter Regent von seinen Landeskindern stets als das ihm theuerste Angebinde betrachtet. Sie alle, ohne Ausnahme, Sie mögen einen Beruf sich wählen, welchen Sie wollen, Sie Alle werden, ein jeder in dem Fache, für welches er sich am liebsten entscheidet, nicht etwa nur im Dienste des Staates, nein recht eigentlich auch im Dienste des Königes auftreten, und nur dann demselben wahrhaft genügen, wenn Sie der wahre, vom reinsten Pflichtgefühle geleitete, von der wärmsten Liebe für Fürst und Vaterland durchglühete Patriotismus beseelt und begeistert. — Ja, mit Gott für König und Vaterland, dieß sei der eine hohe Gedanke, der eine feste, unwandelbare Entschluß, darin Sie Alle heute, von gleichen Gefühlen der heiligsten Rührung durchdrungen, sich zum schönen gemeinsamen Streben im Leben vereinen. »Mit Gott für König und Vaterland« dieß sei das Losungswort, daran Sie einander auf den sich oft wunderbar durchkreuzenden Pfaden des öffentlichen Lebens wiedererkennen. »Mit Gott für König und Vaterland« dieß sei der Leitstern, den Sie Alle sich zum Führer wählen, der, so wie er jetzt, in dieser Weihestunde, Ihrem Bunde leuchtet, so immerdar als Ihres Fußes Leuchte, und als ein Licht auf Ihren Wegen Ihnen vorangeht; der Sie überall in Ihren Handlungen, in jedem

Wechsel der Verhältnisse ohne Wechsel und Wandel geleite! So walt' es Gott, der Allvermögende! —

Ja, Unendlicher, dessen verborgenen Namen kein Endlicher nennet, den kein Engel je sah, den deine Geschaffenen von Ferne schauend nur ahnen mit heiligen Schauern der ernsten Entzückung! Allgegenwärtiger, dessen Alles erfüllende, Alles beglückende Nähe wir heute wiederum auf's Neue so innig, so lebhaft empfinden! Ehre sei dir in der Höhe! Wir preisen dich, Schöpfer des Guten! Wir rühmen den Reichthum deiner überschwänglichen Gnade, damit du dich heute wiederum an uns Allen so sichtbar verherrlichet hat! Allgütiger, alliebender Vater, laß dir wohlgefallen die kindlich frommen Gebete und Gelübde, womit wir heute zu deinen Thoren eingehen, vor dem Throne deiner Majestät zu erscheinen, und deinen Segen uns zu erflehen! Deinen Segen für unsern theuern König, deinen Knecht, uns zum Herrn von dir gegeben! O, laß zur Freude, laß zum Heile seiner Völker ihn noch lange leben! Walte mit deinem gnädigen Schutze, womit du bis hierhin seine Schritte leitetest, auch ferner über ihm auf allen seinen Pfaden! Laß im stillen Kreise der Familie, wie auf dem geräuschvollen Felde des öffentlichen Wirkens ihn stets den reichsten Lohn seiner Tugenden ernten! Segne jede seiner Unternehmungen in allen Zweigen seiner landesväterlichen Wirksamkeit mit dem gedeihlichsten Erfolge, und laß für alle Theile der Verwaltung ihn stets solche Diener finden, die mit gewissenhafter Treue und unwandelbarer Liebe das Amt verwalten, dazu er sie berufen hat! Segne insbesondere hierzu auch die redlichen Bestrebungen der hier vor deinem Angesichte versammelten, zum Dienste ihres angebeteten Landesregenten sich vorbereitenden Jugend und gib den schönsten Entschlüssen Bestand und Gedeihen, womit sie Alle, ein jeder nach seiner Kraft, sich heut' auf's Neue ihrem König weihen. Ja, gib, o Herr, daß dieser Tag gesegnet sei an ihrer Aller Herzen, damit auch sie, wie wir, von seiner hohen Bedeutung ganz durchdrungen und unerschütterlich für den gewonnen werden, von dem wir Alle froh mit jenem Dichter singen:

Fürwahr, ihn gab uns Gott
Fürwahr, er trägt die Krone
Als ein verdientes Erb'
Ein Mensch auf seinem Throne —

Sein Will' ist unser Glück,
Und Liebe sein Gebot;
Gelob' ihm unser Herz
Auch Treue bis zum Tod.

Amen!

II. C.

Ueber Erzeugung der Liebe für König, Volk und Vaterland. Ein Beitrag zum vaterländischen Volks-Erziehungswesen. Von Servatius Muhl, Lehrer am Königl. Preuß. Schullehrer-Seminar zu Trier. Trier, 1828. Verlag der F. A. Gall'schen Buchhandlung. — 20 Sgr. — Groß Octav. Voran steht die Zueignung an den Herrn Minister von Altenstein; dann folgen auf XXXII. Seiten Einleitung und Vorwort; hierauf die eigentliche Schrift auf 176 Seiten, welcher das Verzeichniß des Inhaltes und ein anderes über die zu feiernden vaterländischen Feste angehängt ist.

Die vorstehende Schrift schließt sich an die Abhandlung dieses Heftes von Klappert und an die Rede Wissler's genau an. Dieselben bilden ein Kleeblatt, welches aus der Vaterlandsliebe als Wurzel hervorgewachsen ist, um die Vaterlandsliebe wiederum als Blüthe und Frucht zu erzeugen. Die Vorschläge, welche Klappert zur Erweckung der Vaterlandsliebe that, und die Mittel, durch welche er sie von den Schulen angestrebt wissen will, sind von Muhl ausgeführt und mitgetheilt worden.

Mit wahrer Freude begrüße ich dieses Buch, nachdem ich es durchgelesen und durchgenossen habe; denn eine solche Schrift gewährt, wenn sie gelungen ist, nicht nur Belehrung, sondern auch Genuß. — Ich gehe zur Bezeichnung seines Inhaltes und seines Werthes über.

In dem Vorworte spricht der Verf. die Gedanken aus, welche seinen Bestrebungen überhaupt und der vorliegenden Schrift insbesondere zu Grunde liegen. Nach seiner, in ei-

ner früheren, sehr lesenswerthen Schrift *) begründeten, Ansicht hat die Erziehung den Zweck, die Selbstständigkeit und geistige Freiheit des Menschen zu erzeugen. Diese Ansicht wird hier weiter ausgeführt, und die Mittel werden angegeben, durch welche dieses Ziel zu erreichen ist: Erziehet den Menschen zur Liebe — zur Liebe für alles Wahre, Gute und Schöne!

Hier kommt folgende schöne und beherzigenswerthe Stelle vor: »Was der Mensch lieben soll, muß ihm auf irgend eine Weise klar geworden sein, sei es seinem Geiste oder seinem Gemüthe, je nachdem der Gegenstand diesem oder jenem zugänglich oder erfaßlich ist. Die Wahrheitsliebe muß gebildet werden durch das Erkennen der Wahrheit und das Forschen nach ihr; denn wer nie eine Wahrheit erkannte, wird nie nach größerer Wahrheit forschen, wird keine tiefere Erkenntniß gewinnen, und die Wahrheit nicht lieben können. — Die Liebe zum Guten und Schönen gestaltet sich durch das Fühlen und Ueben des Guten und Schönen; denn wer nie Gutes und Schönes gefühlt und geübt hat, wird Güte und Schönheit nicht üben und darstellen, wird sie nicht lieben lernen.« Hieran reiht nun der Verf. die allgemeinen Grundsätze für die Einwirkung auf den Zögling.

Wie derselbe zur Liebe erzogen wissen will durch Liebe, so verlangt er, daß die Vaterlandsliebe durch Vaterlandsliebe erstrebt werde. »Wer den rechten Menschen erziehen will, muß bewerkstelligen, daß sein Zögling nach und nach das rechte Glied der Familie, der Gemeinde und des Volkes werde; dann ist es auch das rechte Glied der Menschheit; der rechte Bürger ist auch der rechte Mensch. — Die Volkserziehung ist die Veredlung eines Volkes nach seinem innewohnenden eigenthümlichen Geiste; d. h. die Verwirklichung des Urbildes eines vollkommnen Menschen, Bürgers und Volksgliedes in jedem Einzelwesen, unter der Form der Volkseigenthümlichkeit. Die deutsche Volkserziehung hat also zur Aufgabe: die Verwirkli-

*) »Der Volksunterricht in seiner Nothwendigkeit, so wie in seiner Einwirkung auf die Gesammtbildung des Menschen.« Mainz, 1824.

chung des Urbildes eines vollkommnen Menschen, Bürgers und Volksgliedes in jedem Einzelwesen des deutschen Volkes, unter der Form der deutschen Volksthümlichkeit. —

Dem deutschen Charakter ist und war von jeher eigenthümlich: Einfachheit in der Lebensweise, daher dem Körper nach Stärke und dauerhafte Gesundheit, und als Folge daraus: Fleiß, Muth, Tapferkeit und Beharrlichkeit. Dem Geiste nach: Bildsamkeit, Empfänglichkeit für vielseitige Cultur, Gründlichkeit im Wissen, Wahrheits- und Rechtsliebe. Dem Gemüthe nach: Herzlichkeit, Biederkeit, Treue, Anhänglichkeit an die angestammten Regenten und Gerechtigkeit gegen fremdes Verdienst.«

Diesen Ansichten gemäß stellt nun der Verf. dem deutschen Volksschullehrer die Aufgabe, dieses Feld eines edlen Volkscharakters zu bebauen, die edlen Grundzüge des deutschen Volkes zu sammeln, das Kind in Wahrheitsliebe und Begeisterung damit bekannt zu machen, ihm diese Tugenden vorzuleben und sie durch Gewöhnung ihm einzuleben; und sich selbst stellt der Verf. die Aufgabe, dem Lehrer ein Werk in die Hand zu liefern, welches ihn bei seiner Anleitung und Bildung zur Vaterlandsliebe leiten und führen könne.

In Uebereinstimmung mit den Anforderungen der »Elementarschule für's Leben von Graser« stellt der Verf. verschiedene Lebenskreise auf, für welche das Kind zu bilden sei: das Familienleben, die Gemeinde, den Staat, das Vaterland. Immer mehr und mehr Lehrer sehen die tiefe Wahrheit ein, daß aller Unterricht und jede Erziehung auf ein veredeltes Leben in der Gemeinschaft berechnet sein müsse, und daß man durch wahrhaft menschliche Bildung für das wirkliche Erdenleben allein wahr und tüchtig für ein künftiges Leben vorbilde.

Mit ungemeiner Geschicklichkeit führt der Verf. in die verschiedenen Lebenskreise ein. Zuerst spricht er jedes Mal über die Verhältnisse des Kindes zu Anderen, in denen es lebt; seine Rede ist wahr, einfach, überzeugend und eindringlich, ist Sprache des Kopfes und des Herzens. Er will zuerst überzeugen und auf die Ueberzeugung die rechte Gesinnung gründen. In dem Abschnitte über das Familienleben behandelt er folgende Themata: die (der) Liebe kann nur durch Gegenliebe gelohnt werden — erhalte dir immer

die Liebe deiner Eltern — du sollst deine Geschwister lieben, wie du von deinen Eltern geliebt wirst — die Liebe muß thätig sein; sie muß sich in Wort und That zeigen — seid verträglich ihr Schwestern und Brüder u. s. w. — achte die Bemühungen derer, welche für dein Wohl thätig sind! — ein Raum für Thaten ist das Leben — dem Hausvater gebührt die größte Achtung und Gewalt. — Nach jeder eindringlichen Erörterung folgen passende Lieder und Gedichte, welche die vorgetragenen Wahrheiten dem Gemüthe noch näher legen. Nach dem Eindrucke, welchen die Darstellung auf mich macht, muß ich schließen, daß sie ähnliche Wirkungen auf jeden Leser und durch die Lehrer auf die Kinder machen müsse. Ich halte die Ausführung für ganz vortrefflich, und für den Haus- und Schulgebrauch für wahrhaft musterhaft. Aus dem Tone und der Haltung des Ganzen spricht die festeste Ueberzeugung und eine ganz vortreffliche Gesinnung. Man wird in gleichem Grade für die Sache und für den Verfasser gewonnen.

Diese Versicherungen gelten für die Auseinandersetzung der rechten Verhältnisse und der rechten Gesinnung und That in dem Gemeinde- und Staatsleben fast noch in höherem Maaße.

Ich muß dieses nachzulesen und zu genießen den Lesern überlassen. An die Tugenden im Familienleben schließen sich die im öffentlichen Leben an, das ein auf Liebe, Thätigkeit und Gemeinschaft gegründetes Leben werden soll. Wie sich dem Kinde im Hause der Gehorsam und die Treue gegen den Familienvater ziemt, so im öffentlichen Leben der Gehorsam gegen die Obrigkeit und den Landesvater.

In gleicher Weise wird das rechte Wesen des Vaterlandes aufgestellt und zum rechten Verhalten angeregt. Natürlich kam es hier darauf an, das Kind mit der Auffassung der Eigenthümlichkeiten des deutschen Volkes zu durchdringen und ihm durch geschichtliche Mittheilungen ein lebendiges Bild der innren Vortrefflichkeit der Grundanlagen deutschen Volkscharakters vorzuführen. Deßwegen redet nun der Verf. zuerst von den alten Deutschen, ihrem Charakter und ihren Thaten, überall mit Einstreuung erhebender Lieder und Gesänge, welche der Verf. sehr glücklich und mit großer Belesenheit ausgewählt hat; dann von dem Cimbrischen Kriege, von dem Cherusker-Fürsten, von der Befreiung Deutschlandes, von der Herrschaft der Franzosen

und den Großthaten der Nation in den neueren Zeiten, mit derjenigen Ausführlichkeit, welche geeignet ist, die große und allgemeine Sache dem Kinde anschaulich zu machen, damit es damit bekannt werde, wie die Gegenwart geworden ist, und sich entschließe, auch dereinst zur Erhaltung der Ehren des Vaterlandes mitzuwirken. Daß hier mit besonderer Ausführlichkeit der Thaten des preußischen Volkes, seines Königes und seiner Helden gedacht wird, liegt in der Natur der Sache, in der Stellung und in den nächsten Zwecken des Verfassers. Ewig denkwürdig bleibt die Zeit der Befreiung Deutschlands von furchtbarer Zwingherrschaft; ewig denkwürdig die Begeisterung des deutschen, besonders des preußischen Volkes — eben darum soll die heranwachsende deutsche Jugend die Helden bewundern und ihnen nacheifern lernen. —

An diese Geschichte und Besingung der neuesten Zeit reiht der Verf. eine Anzahl deutscher Charakterbilder: Des großen Karl, des tapferen Heinrich I., des einzigen Friedrich und der unvergeßlichen Luise. Als Anhang werden noch Lieder und Sprüche mitgetheilt, welche schöne Verhältnisse, edle Gesinnungen und nachahmungswerthe Thaten in der Familie, der Gemeinde, dem Staate und dem Vaterlande darstellen und preisen. Den Beschluß des Buches macht ein Verzeichniß der wichtigsten öffentlichen Feste, welche von Deutschland, der deutschen und preußischen Volksjugend gefeiert werden sollen.

Ich empfehle die Schrift des Hrn. S. Muhl allen Volksschullehrern. Sie ist aus der rechten Gesinnung entsprungen, und sie erzeugt die rechte Gesinnung und das rechte Thun in der Schule, welche für Veredlung des Lebens und für das eigentliche Leben in edler Gemeinschaft wirken will. Sie zeichnet dem Leser ein Bild vor, wie die verschiedenen Lebenskreise gestaltet, von welchen Principien durchdrungen, wie organisirt sein sollten, und sie leitet die Schritte des Lehrers, um für seine Person in seinen Verhältnissen und in seinem Berufskreise dazu mitzuwirken, daß das Bild Bestand gewinne und Wirklichkeit werde. Daher verdient diese Schrift in gleichem Grade Lehr- und Lesebuch des Lehrers und des Schülers zu werden. Ich empfehle sie daher noch besonders allen jungen Lehrern, welche mit dem hiesigen Seminar in Verbindung gestanden haben und noch stehen.

Wenn sie in den Ansichten Klappert's eingehen, in der Begeisterung Wisseler's denken und reden, und in den Gesinnungen Muhl's handeln und lehren werden, so wird gewißlich ihr Haus und ihre Schule eine Bildungsstätte für Liebe und Treue gegen Volk, Vaterland und König.

A. D.

III.

Ueber das Nahe, von welchem der Lehrer ausgehen soll.

Mit besonderer Hinsicht auf den Unterricht in der Sachen- und zunächst der Erdkunde.

§. 1. Das Ziel alles Ab- und Unterrichtens ist die Kenntniß und Fertigkeit.

Mehr als neun Zehntel der Eltern und Schulaufseher sind zufrieden, wenn die Kinder endlich wissen und können, was sie gelernt und geübt haben, und kümmern sich nicht im mindesten darum, wie solches geschehen. Einer, wiewohl noch immer geringen, Minderzahl ist indeß auch diese Frage nicht gleichgültig. »Verstehest du auch, was du liesest?« fragt sie mit dem Ap. Philippus den fertigen Leser und bedauert ihn, wenn er mit jenem schwarzen Kämmerer klagt, daß ihm Niemand den rechten Weg gewiesen. Ihre Kinder, wollen sie, sollen höher stehen, als der Papagei, als der Mälzelsche Trompeter, als die Kempelesche Schachmaschine.

§. 2. Mit der zunehmenden Fertigkeit soll die Selbstkenntniß Schritt halten.

Die Kinder sollen des Glückes sich erfreuen, welches das Bewußtsein, auf dem rechten Wege zu wandeln, uns einflößt. Wäre es bekannter, daß nur die durch Selbstkenntniß erleichterte und dahin führende Fertigkeit vor dem Vergessen schützt, daß auch Zeit und Mühe alsdann

nicht verloren werden; so würde diese Minderzahl schneller als sonst die Mehrzahl und Pestalozzi's Verdienst durch segensreichere Erfolge gekrönt werden. Er ist's, der jenes classische Erziehungsprincip: »lerne dich selbst kennen« aus dem Schulstaube, unter dem es begraben lag, gerettet und in's Schulleben wieder eingeführt hat.

§. 3. Lehrgegenstände, deren Ziel und Frucht die Selbstkenntniß ist, sind als Elementarkenntnisse die Grundlage aller andern.

»Sie stammen ja nicht von außen her«
»Unser Inneres giebt davon Kunde.«

Ein Elementarunterricht, der sie als etwas von außen stammendes giebt, ist ein verwerflicher. Beobachtet jenen Musiklehrer, dessen Schülerin sich neben ihn ans Clavier setzt, um am — Holze zu lernen, wovon ihr Inneres ihr Kunde gäbe, verstände er die Kunst, sie darauf achten zu lassen, Töne selbstthätig zu verbinden, die sie längst, aber bewußtlos verbunden, die Gesetze des Zeitmaßes zu finden, die sie so lange her bewußtlos befolgt hatte. Ich weiß nicht, ob ich diesen Lehrer und diese Schülerin mehr bewundern als beklagen soll; bewundern die Geduld und Beharrlichkeit, wodurch sie am Ende auch eine fertige Clavierspielerin wird; bedauern die verlorne Mühe, Zeit und Kosten, wenn sie bei einem so unnatürlichen Verfahren auf halbem Wege stehen bliebe.

§. 4. Das Nahe, wovon der Leherer ausgehen muß, ist also des Kindes Selbst, sein Inneres, das es kennen lernen, dessen Zustände und Anlagen es mit Bewußtsein behandeln, und zu Kräften ausbilden soll.

Wohl mag er die Lilie auf dem Felde benutzen, um seine Schüler zum Vertrauen auf Gottes Vaterfürsorge zu ermuntern. Allein er soll nicht davon ausgehen, mit der Nähe (vor seinen Füßen) sich entschuldigend, welche die Ordnung bestimme. Auch Jesus ist nicht davon ausgegangen. Das »Schmecken und Sehen, wie freundlich der Herr ist«, die Erfahrung dieser Freundlichkeit war das Nahe, wovon der Herr ausging. Jene Vögel, jene Lilien waren nur die Spiegel, aus welchen die Offenbarung jener Freundlichkeit in ihr geistiges Auge zurückstrahlte. Aber bekannt mußten jene Sachen, Vögel, Blumen &c. den Jüngern sein.

§. 5. Der Mensch muß sich auch Sachkenntnisse erwerben, Kenntnisse, die »von außen stammen, wovon unser Inneres uns keine Kunde giebt.«

Wenn er auf Erden fortkommen und sie sich unterthan machen will (res sibi, non se rebus subjicere). Diese Kenntnisse müssen ihm beigebracht werden. »Gott der Herr brachte die Sachen zu den Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete, Worte mit den Sachen lernete. Was ist denn nun aber bei der Sachenkenntniß das Nahe, wovon der Lehrer ausgehen soll?«

§. 6. Alle Kenntnisse, sagt der unsterbliche Kant, die wir dem zu erziehenden Menschen beibringen wollen, müssen wir ihm auf eben dem Wege zuführen, auf welchem die Menschheit oder ein Theil derselben, der sich ausschließlich dafür verwendete, sich dieselbe erworben und zu eigen gemacht hat.

Dieser Weg aber ist bekanntlich ein krummer und also ein Umweg. Darum macht es der ächte Lehrer wie unsere Wegbaubeamten, wenn aus einem Wege eine — Kunststraße werden soll. Jene kennen den Anfangs- und den Endpunkt und ziehen zwischen beiden die kürzeste Linie, d. h. eine gerade. Wie aber, wenn sie den rechten Anfangspunkt noch nicht kennen? wie, wenn er, d. h. das Nahe, in irgend einem Zweige der Sachenkunde, z. E. der Erdkunde, noch nicht ausgemittelt ist? (Und das ist er nicht, so lange noch denkende Lehrer darüber uneins sind.) Nun dann suche er, wie wir jetzt suchen und freue sich des Suchenden, so lange er auf der rechten Fährte ist! — Man denke sich den Diener eines deutschen Officiers, der, auf dem Rückzuge von Moskau erliegend, seinen treuen Begleiter zum Erben seiner Verlassenschaft eingesetzt hat. Da steht der Arme hülf- und rastlos, weiß nicht, wo er ist, weiß nicht, wohin, und sieht nichts, als den dunkeln Himmel über sich, und ein Schneegefild um sich. Nun findet er unter den Sachen seines Herrn einen Compaß und drei Landcharten von Rußland, Polen und Deutschland, und dem Armen ist geholfen; denn Gott hilft ihm, weil er sich selbst helfen kann. Er hat in seiner Schule gut lesen, schreiben und rechnen, d. h. er hat lesend, schreibend und rechnend denken und sich richtig ausdrücken gelernt, und versteht also, von dem Officier, der eben an ihm vorbeireitet, über den Gebrauch des Compasses und der Charten sich belehren

zu lassen. Sein Bedürfniß bestimmt seine Fragen und, beruhigt durch den Gedanken, daß er an Compaß und Charten sichere Wegweiser habe, schlägt er sofort den nächsten Weg nach Königsberg ein. Von nun an sind in ruhigen Momenten jene Charten sein Ein und Alles, und er erreicht — nicht mit dem Haufen ziehend, sondern auf seinem nächsten Wege sich haltend — sein erstes Ziel. Er war durch unablässiges Fragen über das Nächste, Nöthigste, wenn auch kein Erd- doch ein Landkundiger geworden und entschlossen, auch vom Pregel bis an den Neckar sein eigener Wegweiser zu bleiben.

§. 7. Das Bedürfniß ist also das Nahe, wovon beim Unterricht in der Sachenkunde ausgegangen werden soll.

Unsere Kinder lernen in ihren Schulen einiges, was schon dem Schüler Bedürfniß ist, schreiben, um schriftlich zu denken, lesen, um die eingeführten Schulbücher zu benutzen, singen, um in Kirche und Schule sich und den Mitschüler zu erbauen. Was sie sonst noch lernen, das lernen sie, weil die Kenntniß desselben mit der Zeit erst ihnen Bedürfniß wird, nicht für die Schule, sondern für's Leben; Lehrgegenstände, die, wenn sie einmal mit gewissen Berufskenntnissen sich beschäftigen, als Grundlagen bei diesen vorausgesetzt werden. Es war ein glücklicher Zufall, daß jener Deutsche einen Compaß, Charten und einen Mann fand, der das Nothdürftige von deren Gebrauch ihm sagen konnte. Sonst wäre er verloren gewesen. Der Erzieher aber soll seinen Zögling so ausstatten, daß er auf der Reise durchs Leben sein Auskommen und in der Noth Rettung in sich selbst finde, daß er nöthigenfalls sein eigener Lehrer werden könne, anknüpfend das Unbekannte an das Bekannte und fortbauend darauf. Stammt es auch nur von außen her, was er ihm beibringt, wenn er es ihm nur so zurichtet, daß er es — ärztlich zu reden — assimiliren oder — in der Schulsprache — in Saft und Blut verwandeln kann.

§. 8. Daß der Schüler seine Geisteskräfte daran übe, und daß er den eingesammelten Lehrstoff behalte, ist und bleibt Hauptaufgabe für den Lehrer einer Sachenkunde.

Wiederhohlung bis zur Fertigkeit ist die Pflegemutter auch der Sachenkenntniß, und da um so fester haftet, was

wir lernen, je früher wir damit anfangen: so muß mit der Sammlung des Kapitals um so früher angefangen, es muß um so eifriger fortgesetzt und vermehrt werden, je länger der Sammler einst davon leben soll *). So manchen jener Flüchtlinge tödtete die Angst, die uns abmattet, wenn wir in unbekannter Gegend umherirren und das Ziel in unbegränzte Ferne hinausrückt. Wie gern hätten sie ihre Heimathkunde für diejenige Landkunde hingegeben, die ihre ehmaligen Lehrer als etwas zu Fernes ihnen vorenthalten zu müssen glaubten, eine Heimathkunde, welche sie — größtentheils während ihrer Berufslehrjahre — durch Fragen und Lesen so mühlos sich gesammelt hatten! Und wer möchte unserem Deutschen es verdenken, daß, als er ein Jahrzehend später einen Sohn in dieselbe Schule schickte, die das (seiner Erfahrung zufolge) Nöthige ihm vorenthalten, als er auf dem indeß bunter gewordenen Stundenplane eine Heimathkunde aufgeführt fand, er bescheiden dagegen vorstellte, ob es nicht billig wäre, daß nur diejenigen Kenntnisse jetzt gelehrt würden, die sein Sohn nach seinem 14ten Jahr nie und nirgend mehr, als etwa durch kostspieligen Privatunterricht lernen könnte? Für diese Heimathkunde würde in seinen künftigen Verhältnissen auch ohne Kosten und Zeitverlust Rath werden.

§. 9. Aus dem, was in der Sachenkunde zu lernen, wähle der Lehrer dasjenige aus, was — nicht das Leben und seine lehrreichen Verhältnisse, sondern nur — die Schule lehrt, weil es — nur früh gelernt — behalten wird und das spätere Bedürfniß im Berufleben befriedigt.

Beurtheilen wir nun das, was in dem 4ten Hefte des ersten Bandes dieser Zeitschrift von der Heimathkunde, als Vorschule der Erdkunde vorgetragen worden, nach obigen Sätzen!

---

*) Der Verf. hat in seinem zehnten Jahre das Hebräische, in seinem zwanzigsten hingegen das Arabische angefangen. Dieses hat er ganz und gar, von jenem wenig vergessen.

1) »Was das Leben mit seinen Verhältnissen, was die Natur als Sprachlehrerin planlos thut, indem sie uns heute dieses, morgen jenes Wort kennen lehrt und der Kunst überläßt, den anwachsenden Wortvorrath zu ordnen, das soll die Kunst planmäßig thun, damit der Schüler in kürzerer Zeit sich Redestoff sammle« (Elementarschule rc. S. 48.). Ist das wahr; so entspricht ein Aggregat von Meßkunst, Gewerb-, Stein-, Pflanzen- rc. Kunde, unter den Begriff einer neuen, der Heimathkunde, gebracht, keineswegs dem Lehrideale, das wir anstreben sollen. Als Vorschule der Erdkunde lehrt sie zu viel; ihre einzelnen Bestandtheile hingegen, falls der Schüler während seiner Schulzeit sich damit begnügen müßte, geben ihm viel zu wenig. Fast besorgen wir daher, es werde ihr ergehen, wie dem Königreich Westphalen, das in die Elemente, aus welchen sein Schöpfer nach eigenem Belieben es zusammengefügt, wieder aufgelöst werden, d. h. nach einem kurzen Lebenslaufe sterben mußte.

2) Wenn schon der Lehrkünstler, als solcher, mit diesen Bedenken, zwar den Drücker in der Hand, vor der Thüre der Heimathkunde, doch noch ansteht, ob er eintreten soll; was wollen wir der Volksschule antworten, die mit ihren, uns nur zu wohl bekannten Ort- und Personverhältnissen sich entschuldigt und uns erinnert, daß Bücher, wie »Andre's und Bechstein's gemeinnützige Spaziergänge wenigstens nicht für die Volksschule geschrieben worden?

»Der Verf. verwirft also diese Heimathkunde, insofern sie der Ariadne'sfaden auf der Reise um und über die Erde sein soll?«

Keineswegs! er wird vielmehr mit zunehmendem Alter immer geneigter, lieber an seiner eigenen Einsicht zu zweifeln, als einen denkenden und eifrigen Lehrer eines Mißgriffs und verkehrten Strebens zu beschuldigen, einen Lehrer, der Dank dafür verdient, daß er wacker arbeitet im Weinberge des Herrn, indeß 100 Andere mit der langen Pfeife im Munde ihm zusehen. Vorläufig aber bemerkt er, daß so lange, bis unsere Seminarien Lehrer liefern, deren Jeder eine Ort- und Gegendkunde für sich und vereint mit seinen Nachbarn eine Bezirkkunde zu bearbeiten versteht, von unsern Volksschulen nicht zu erwarten ist, daß sie ihre Schüler auf diesem Wege in die Erdkunde einführen werden. Er

bemerkt ferner, daß — nach seiner Ansicht — die Lehren und Uebungen des Messens und Zeichnens erst der Stube, dann des Hauses ꝛc. in die Lehrstunden des Messens und Zeichnens, die geographischen Begriffe hingegen in die der sogenannten Denkübungen (des Sprachinnern) gehören; wiewohl auch die Meinung viel für sich hat, daß dem Schüler jene Begriffe dann erst, wenn sie vorkommen, durch Anschauen, womöglich in der Natur, wonicht, an guten Abbildungen klar und zueigen gemacht werden, weil das Bedürfniß ihn alsdann achtsam und lernbegierig macht. — Die geneigten Leser werden hieraus ersehen, daß wir unserem Schüler nichts von allem nehmen, was in dieser Heimathskunde ihm dargeboten wird, wenn wir gleich zugeben, daß ihnen noch immer nicht klar sein kann, ob wir mit dem A oder mit dem Z, mit dem Erdball oder mit der Schulstube, angefangen wissen wollen. Laßt uns also zuvörderst sehen, was aus obigen §§, zumal aus dem Ausspruche Kants, zu folgern sei.

Auch die Erdkunde sollen wir dem Schüler auf demselben Wege beibringen, auf welchem die Menschheit sich dieselbe erworben hat. Dieser Weg ist, wie §. 6 bemerkt worden, ein Kreuz- und Queerweg, ein krummer, der sich zum geraden verhält, wie Fasco de Gama's Reise nach Indien zu den heutigen Fahrten dahin. »Wie! und auf jenem krummen Wege sollen wir unsere Schüler führen! Das kann Kant nicht wollen!« Gewiß nicht! Denken wir also weiter nach! Begleiten wir die Argonauten auf ihrem Zuge! Was war ihnen bekannt? Die heimischen Küsten, und der Lauf ihrer Ströme, die Richtung, nach welcher sie steuern zu müssen glaubten und die Gestirne, die nothdürftigen Stellvertreter des Kompasses. Mit jeder Seemeile, mit jedem Tage erweiterte sich jetzt der Kreis ihrer Erfahrungen, ihres Wissens, »sie sahen vieler Menschen Städte und lernten ihre Sitte kennen« (Odyss. a. 1.) und warum sollten nicht auch sie, wie die nordamerikanischen Wilden im Stande gewesen sein, von ihren Wegen, von den beobachteten Küsten, von den umsegelten Inseln, von den Strömen, in die sie eingelaufen, Abrisse zu entwerfen, welche die spätern Seefahrer benutzt, berichtigt und vervollständigt haben. Doch nicht allein dieses Mannigfaltige der Erdoberfläche lernten und lehrten sie kennen, sondern auch das, was sich darauf befand. Ueberlieferung und

Schrift erhielt und verbreitete diese Kenntnisse durch Nachrichten, die angehört oder gelesen, mit einem Worte, gelernt werden mußten. Wie die weißen Flecke auf den ältesten Charten, den Stellen gleich, womit wir das Innere von Afrika noch bezeichnen — sich immer dichter und dichter mit Namen und Zeichen anfüllten; so häuften sich aus zahllosen Reisebeschreibungen die Nachrichten von denen an, welche »die Erde gefüllt und sie sich unterthan gemacht«, Nachrichten von Einzelnheiten, die unter Begriffe, so wie diese unter höhere gebracht, kurz! geordnet werden mußten, wenn die Kenntniß derselben eine Kunde werden, wenn das Gedächtniß dem höheren Vermögen einen würdigen Stoff darbieten sollte. War sie, die Erdoberfläche, auch »Anfangs wüste und leer« für den Schüler; so wird es doch »Licht« vor seinem Auge und immer lichter, je weiter er vorwärts dringt.

Folgerungen.

a. Vom Bekannten muß der Lehrer ausgehen, ohne indeß länger dabei zu verweilen, als Noth thut für den gegebenen Zweck, dem (künftigen) Bedürfniß des Schülers zu genügen (§. 7. 9.).

Er muß sich orientiren und von der Erdkugelbewegung um ihre Axe und um die Sonne so viel lernen, als an einem guten Planetarium sich anschaulich lernen läßt. Er muß ferner die verschiedenen Formen der Erdoberfläche, Berg, Thal, Gebirge, Bach, Fluß ꝛc. und deren Umrisse in der Heimath kennen lernen, ehe beim Chartenunterricht von ihnen die Rede sein kann. Es kann ihm endlich vom statistischen Theile der Erdkunde nur das mitgetheilt werden, was an seine bereits erworbenen Anschauungen und Begriffe sich anknüpfen läßt. Eine genauere und ausführlichere Heimathkunde (Lehre vom Heimathlande und -staate gehört in die Sonntagschule, wo der Jüngling lernen sollte, was ihm als Staatsbürger zu kennen nun bald zusteht, und was im Verkehr mit der Gesellschaft etwa nicht gelernt würde.

b. Erbe aller Erfahrungen und Erfindungen der Vorwelt betritt er sofort die Bahn, welche diese geebnet und gerade gerichtet hat. — Mit den Schwaben, die nichts kennen, als ihren Neckar, schifft er fort auf dem Rheine nach Holland und setzt nach Rio oder Bal-

timore über, ein Erdumsegler, der aber von seinem Wege aus rechts und links abschweift in die Länder der Völker, die er noch nicht kennt, die er aber desto genauer kennen lernt, je öfter er sie besucht.

c. Die Wiederholung, die alles Lernens Mutter ist, wird eine menschenwürdige durch den Wechsel der Gesichtspunkte, die dem Schüler vorgehalten werden. Da ist eine Kunde der unbevölkerten Erde, eine Gebirgs-, eine Gewässerkunde ꝛc. Diese befestigt und erweitert die der Bevölkerten, eine Völker-, Erzeugniß-, Verfassungs- ꝛc. Kunde in Raumhinsicht, und wohl dem Schüler, wenn er vor seinem Abgang aus der Schule wenigstens das lernt, daß ihm noch vieles mangle und was? — damit er in der Folge auch als Selbstlehrer Charten und Lehrbücher mit Lernbegierde zu benutzen und recht zu benutzen wisse.

Der Verf. schließt mit einem Wunsche, den gewiß recht viele rheinländischen Lehrer theilen werden, daß es Herrn Oberlehrer Muhl in Trier gefallen möge, von denjenigen Globen, die er in der rhein. Monatschrift Nov. 1826 machen lehrt, einen Vorrath anfertigen zu lassen. Die große Mehrheit der mitlebenden Volksschullehrer, für die wir ja schreiben, wird weder Erdkugeln noch Heimathcharten machen, und dieser Mehrheit helfe, wer helfen kann. Sie kauft wohlfeiler, was ein Geübter gemacht, und wird nach mißlungenen Versuchen, die auch Geld kosten, doch nur Schlechtes oder Mittelmäßiges herstellen.

Kreuznach.

C. A. Zeller.

IV.

Ueber die

Raumlehre (Geometrie),

als Unterrichtsgegenstand in Volks- und Mittelschulen, und in den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien.

Mit Beziehung auf die »Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik für Lehrende und Lernende bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg, Director des Lehrer-Seminars in Mörs. Bonn, bei E. Weber, 1828.«

Die Geometrie ist so alt, als die Wissenschaften überhaupt. Schon die alten Aegyptier und Griechen kannten und schätzten sie, theils um ihrer selbst und ihres Gehaltes, theils um des Vortheils willen, welchen sie der Jugend, die sich zu ihrer Bildung mit ihr beschäftigte, brachte. Sie stand zumal bei den Griechen in dem höchsten Ansehen, und einige der berühmtesten Lehrer hielten die Raumlehre für dasjenige Bildungsmittel, welches die Kraft besitze, den Kopf für jeden Zweig des Unterrichts und der Erkenntniß gründlichst zu befähigen. Daher wurde bei jedem Schüler, welcher sich den höheren Wissenschaften widmen wollte, vorausgesetzt, daß er in der Geometrie einen guten Grund gelegt habe. Man achtete sie einer praktischen Logik gleich.

Mit der Verbreitung der Wissenschaften im Abendlande fand auch die Geometrie ihre Verehrer, und mit den alten klassischen Sprachen den Eingang in die Schulen, welche zu geistigen Berufsthätigkeiten vorbereiteten. Die studirende Jugend wurde mit Mathematik und vorzugsweise mit der Geometrie beschäftigt. So ging es fort bis zu dem 19ten Jahrhundert. Leider aber war der Gewinn, welchen die Jugend in den lateinischen Schulen aus der Mathematik überhaupt zog, nicht immer bedeutend. Die Schuld lag nicht an der Sache, sondern an dem Vortrage der Lehrer und ihrer Methode. Mit scholastischer Pedanterei und Schwerfälligkeit, nach den alten Formen Celarent, Darii, Camestres etc., wurde die Lehre vom Raume behandelt. Die alten mathematischen Lehrer kannten in der Regel nichts, als ihre Formeln, oder noch einiges Latein, und da sie nicht daran dachten, das Leben mit ihrer Wissenschaft in Verbindung zu setzen, so geriethen sie in die dürren Wüsten der Abstraction, oder zuletzt ganz und gar und in solchem Grade auf das Trockne, daß die Mathematik für die trockenste Wissenschaft, und die Begriffe »Mathematiker« und »trockner, ungenießbarer, unpraktischer, abstrakter, der Welt entfremdeter Mensch« für Synonymen gehalten wurden. In den Schulen lernten nur selten Einige etwas von dieser trocknen Sache. Solche galten in der öffentlichen Meinung für seltne Ausnahmen und für ursprünglich zu leeren Abstractionen gestempelte Köpfe, oder man hielt die Virtuosen in der Mathematik für unerreichbare Genie's. Daß eine solche Sache, welche der großen Mehrzahl der gebildeteren Jugend mit sieben Siegeln verschlossen blieb, ein Gegenstand der Uebung und Bildung für Elementarschulen, für Knaben, oder gar für Mädchen vom 10ten Lebensjahre an, sein und werden könne — wer hätte das vor fünfzig Jahren geahnet? — Aber, was vor 50 Jahren für unmöglich gegolten hätte, ist wirklich geworden, und schon hat die Raumlehre Eingang in manche Elementarschule Deutschlands gefunden. Aus diesem einen Beispiele kann man ersehen, welche Umbildung das Elementarschulwesen in dem letzten halben Jahrhunderte erlitten hat.

Zunächst gebührt, wenn von dem Ursprunge der Einführung der Raumlehre in die Volksschule die Rede ist, Pestalozzi die Ehre. Denn was Basedow, Rochow und

Salzmann von der Raumlehre in ihren Schulen gebrauchten, konnte ihr nicht einen allgemeinen Eingang verschaffen. Nicht die alte Euklidische Geometrie war dazu geeignet, eine dem kindlichen Geiste verdauliche Speise zu werden, sondern dieselbe mußte eine völlige Umarbeitung und Elementarisirung erfahren, bevor man daran denken konnte, sie in der Volksschule zu gebrauchen. Dieses hat zuerst Pestalozzi gethan, und darin eben besteht sein Verdienst in der Raumlehre. Freilich war die Behandlungsart der Sache, welche ihr in dessen Maaßverhältnissen widerfuhr, sehr einseitig, da er alle Formen und Anschauungen auf das Quadrat zurückführen wollte. Nichts desto weniger gebührt ihm das große Verdienst, die Sache aus dem richtigen Gesichtspunkte angesehen, sie als einen höchst bildenden Elementar-Unterrichtsgegenstand erkannt, viele Lehrer zu ähnlichen Einsichten und Versuchen angeregt und theilweise die Bahn selbst gebrochen zu haben. Vielseitiger schon und dem Bedürfnisse der Elementarschulen mehr angemessen trat 1809 die Formen- und Größenlehre von Joseph Schmid auf. In der Fülle der jugendlichen Kraft versuchte Schmid einen neuen ungebahnten Weg, und er ebnete denselben so, daß Hunderte von Lehrern denselben für den kürzesten, besten erkannt und gewandelt haben, und noch bis diesen Tag wandeln. Schnell griffen die Lehrer, welche von den pädagogischen Bewegungen der Zeit Notiz nahmen, und deren Schulen zu den fortschreitenden, gehobenen, gezählt werden konnten, zu diesem neuen Unterrichtsmittel, einstimmend in Pestalozzi's Ansicht, daß die Form nebst der Zahl und der Sprache ein Haupt- und unentbehrliches Mittel jeder gründlichen Menschenbildung sei. Leider aber hat sich die Sache nicht in dem Grade und in der Schnelligkeit verbreitet, als man vor 15, oder 20 Jahren hätte erwarten sollen. Aus manchen Anstalten ist die Raumlehre, oder die Formen- und Größenlehre sogar wieder verschwunden, und in Verhältniß zu der Anzahl der Schulen ist sie nur in wenigen Elementarschulen eingeführt worden. Doch fehlt dieser Unterrichtsgegenstand wohl keiner der Anstalten mehr, in welchen die künftigen Volksschullehrer gebildet werden, und der Unterricht in ihr wird daselbst in der Regel auch so ertheilt, daß jeder Schulamtskandidat mit den nöthigen Kenntnissen in der Raumlehre ausgestattet ist. An der Sache selbst kann die Schuld der Nicht-Einführung in die Volksschule unmöglich liegen.

Vielleicht liegt daher der Grund dieser Erscheinung in den Methoden, welche man befolgt hat, oder in anderen Ursachen. In jedem Falle wird es der Mühe lohnen, den Gegenstand etwas weitläuftiger zu verfolgen. Auch möchte es vielleicht orts- und zeitgemäß sein, da so viele Lehrer sich mit der Sache selbst, von welcher hier die Rede ist, nicht beschäftigt haben, über den Gegenstand einige erläuternde Bemerkungen voraus zu schicken. Ich werde daher zuerst kurz von der Raumlehre, als Gegenstand des Wissens und des Unterrichts handeln, dann die Gründe anführen, aus welchen erhellet, daß sie zu den wichtigsten Gegenständen des Unterrichts gehört, endlich die Rücksichten namhaft machen, welche die, bei der Behandlung der Raumlehre, als Unterrichtsgegenstand für 10—15jährige Knaben, einzuschlagende Methode bestimmen. Ich rede hier daher zuerst von dem »Was«, dann von dem »Warum«, endlich von dem »Wie.«

1. Der Gegenstand der Raumlehre.

Die Raumlehre handelt vom Raume. Sie hat es also mit demjenigen Gegenstande zu thun, welcher zu den Grundformen unseres Anschauungsvermögens gehört, und folglich auch mit allen Gegenständen, welche im Raume sind und an den Eigenschaften des Raumes Theil nehmen, d. h. mit den Formen und Gestalten der begränzten leiblichen Dinge. Die Raumlehre ist daher die Lehre von den Formen und Gestalten der Körper und aller derjenigen Eigenschaften, welche die Körper an sich tragen, in so fern sie räumlich ausgedehnte Dinge sind. Vorzüglich beschäftigt sich die Raumlehre mit dem Körper und demjenigen, was an demselben zu beobachten ist, also mit Flächen, Linien und Punkten. Die Grundobjecte der Raumlehre sind Körper, Fläche, Linie und Punkt. Auf den ersten Blick möchte es scheinen, als wenn sich mit diesen so sehr einfachen Gegenständen sehr wenig machen ließe, und daß sie gar nicht der Gegenstand längerer, oder gar schwerer und bildender Betrachtung sein könnten. Aber darin würde man sehr irren. Freilich, wenn sich an diesen Gegenständen bloß das Vermögen der äußeren Anschauung übte, würde die Sache bald erschöpft sein, und sie würde nicht einen sehr wichtigen Gegenstand des Elementarunterrichts abgeben. Aber jene Gegenstände werden von dem Anschauungsvermögen dem Verstande übergeben, damit

er sich an ihnen übe und bilde, und die Wahrheiten und Gesetze aufsuche, welche er an ihnen zu erkennen im Stande ist. Bedenkt man nun, daß jedes dieser Grundobjecte vielfach gedacht, jedes mit diesen Vielfachen seiner Art verglichen und in Beziehung gebracht werden kann, daß die vier Grundobjecte wieder gegen einander gehalten, und die Producte ihrer gegenseitigen Beziehung der Betrachtung und Untersuchung unterworfen werden, endlich, daß durch diese Vergleichungen und Beziehungen eine Menge neuer Gegenstände und Vorstellungen entsteht, und daß auf sie alle die in dem Anschauungsvermögen und die im Verstande liegenden Grundvorstellungen und Formen angewandt werden: so wird die Behauptung nicht mehr Wunder nehmen, daß der Stoff, welchen die Raumlehre bietet, ganz unendlich und unerschöpflich ist, daß in keiner Schule von diesem unendlich Vielen mehr, als Einiges und Weniges herausgenommen werden kann, und daß die Raumlehre auch für den größten Denker sehr schwere, oft unauflösbare, Probleme darbietet.

In dem Jugendunterrichte betrachtet man vorzugsweise die einfacheren Beziehungen der Grundgegenstände der Raumlehre, den Punkt, die Linien, die Flächen, die begränzten Flächen oder Figuren, die Körper, ihre Begränzung, die Größe ihres Rauminhaltes ꝛc. Da sich auf alle diese Gegenstände der Begriff der Zahl anwenden läßt, indem sie als Größen gezählt werden können und gezählt werden müssen, so ist dieß eine Quelle vielfacher Wahrheiten.

Man nannte diesen Gegenstand in den älteren Zeiten Geometrie; die Pestalozzische Schule führte ihn unter dem Namen der Formen- und Größenlehre auf, und in den neuesten Zeiten bedient man sich des passenden Wortes Raumlehre.

Die übrigen Namen sind theils einseitig, theils falsch. Geometrie ist Erdmeßkunst; aber in der Raumlehre ist auch von vielen anderen Dingen die Rede, als von der Meßkunst. Der Begriff »Formenlehre« ist viel zu weit. Denn jeder Gegenstand, an welchem eine äußere Seite betrachtet werden kann, hat eine gewisse Form. So z. B. die Sprache. Daher ist es logisch nicht richtig, die Lehre von den Formen der Körper schlechthin Formenlehre zu nennen. Dasselbe gilt von dem Ausdrucke Größenlehre. Es giebt viel mehr Größen, als in der Raumlehre betrachtet werden. Denn die Zahl wird hier an sich nicht der Betrachtung unterworfen,

obgleich die Zahl als Größe ja auch zu der Lehre von den Größen gehören sollte. Man hat wohl auch den Gegenstand der Raumlehre räumliche Verbindungs- (oder Combinations-) Lehre genannt. Aber nicht jeder Theil der Raumlehre ist Verbindungslehre. Daher sind diese Ausdrücke als einseitig oder falsch zu verwerfen, und die Bezeichnung der Sache durch das Wort »Raumlehre« ist offenbar die genügendste. Daß diese Raumlehre nun ein sehr wichtiger Gegenstand der Jugendbildung sei, wird aus dem Folgenden erhellen.

2. **Warum soll die Raumlehre Gegenstand des Unterrichts jeder gehobenen Schule sein?**

Wir werden diese Frage beantwortet haben, wenn wir das Wesentliche und Charakteristische der Raumlehre aus einander setzen; wenn wir angeben, welche Thätigkeiten des Geistes sie in Bewegung setzt; welchen Gewinn sie der Geistesbildung und dem Leben bringt.

a) **Die Raumlehre leitet zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper;** sie führt zur Kenntniß der äußeren räumlichen Merkmale der Dinge.

Die Natur kennen lernen und vor allen Dingen die Einzelwesen der Natur kennen lernen, ist ein des Menschen würdiges und bildendes Bestreben. Wundersam einfach und wieder wundersam mannichfaltig sind die Gestalten der natürlichen Gebilde, von dem Steinkrystalle an, durch die Pflanzen hindurch, bis zu der thierischen Schöpfung. In den Formen der Steine herrscht die wunderbarste Regel- und Gesetzmäßigkeit. Und gerade dieses Regel- und Gesetzmäßige ist es, was die Raumlehre vorzugsweise der Betrachtung unterwirft, theils an den wirklichen Steinen und Produkten der Natur, theils an nachgebildeten Formen und Modellen. In den neueren Zeiten haben die emsigsten Mineralogen, unter Andern Hauy, Weiß, von Raumer, Moos u. A., die Formen bestimmt, welche sich an den regelmäßigen Mineralien finden. Ihre Kenntniß ist für den, welcher die Natur kennen lernen will, bedeutsam und wichtig, und der oberflächlichste Kenner der Mineralogie kann heut zu Tage die Raumlehre nicht mehr entbehren. Sie giebt zur Betrachtung der Formen und Gestalten der Dinge die speciellste Anleitung. Wichtig ist daher die Raumlehre in objec-

tiver Hinsicht, indem sie zur genaueren Erforschung der Gegenstände der Natur anleitet.

b) Wichtig ist die Raumlehre in subjectiver Hinsicht, zuerst dadurch, daß sie das Anschauungsvermögen des Menschen in hohem Grade übt. Sowohl das äußere, als das innere Anschauungsvermögen. Das äußere. Solches erhellt unmittelbar aus dem Vorhergehenden. In der Raumlehre werden die Körper der genauesten äußeren Betrachtung unterworfen. Alles dem Raume angehörige Wahrnehmbare wird aufgesucht, gezählt benannt. Deßhalb veranlaßt die Raumlehre die mannigfaltigsten Uebungen des Augenmaaßes. In noch höherem Grade übt die Raumlehre das innere Anschauungsvermögen. Der Raum selbst ist ja ein Gegenstand des inneren Sinnes, und folglich sind es auch alle Raumobjecte. In inneren Anschauungen setzt der Schüler die Gegenstände der Raumlehre, z. B. Linien, Winkel und Figuren, zusammen, und erschöpft ihre Verhältnisse und Beziehungen durch anschauliches Erkennen. Daß dasselbe den höchsten Grad der Klarheit erhält, rührt daher, weil das innerlich Erschaute sogleich in dem äußeren Raume sichtbar gemacht, und noch von anderer Seite, nämlich durch den Verstand, geprüft werden kann. Nicht hinlänglich von den Lehrern der Raumlehre erkannt, scheint mir der sehr wichtige Unterschied des Erkennens durch Anschauung und durch Begriffe zu sein. Hier an dieser Stelle kann ich ihn nur andeuten und muß mich ohne Beweisführung mit der Behauptung begnügen, daß jedes tiefe und naturmäßige Erkennen in der Raumlehre durch innere Anschauung ermittelt, nicht aber auf dem Wege des »Erkennens durch Begriffe« gefunden wurde. Wer die Geometrie, wie Euklid, gleich begriffmäßig behandelt, wird seine Schüler nicht leicht für die Raumlehre gewinnen. Sie ist zuerst und zunächst ein Gegenstand reiner Anschauung, später des Begriffes.

Ohne ausführlichere Beweisführung muß es daher einleuchtend sein, daß derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher sich mit solchen Gegenständen, die zunächst in der Anschauung liegen, beschäftiget, auch bei naturgemäßer Behandlung eine vorzügliche Schule des Anschauungsvermögens sein müsse. Ich gehe daher zum folgenden Punkte über.

c. Aber nicht bloß anschauen, beschauen und betrachten soll der Schüler der Raumlehre,

sondern auch nachmachen, nachbilden, gestalten und formen. Ueberall, wo es nur möglich ist, verbindet der bildende Unterricht Erkennen und Einsehen mit Nachbilden und Darstellen, Wissen mit Können, Theorie mit Praxis. Dazu bietet die Raumlehre unzählig viele Gelegenheit dar; ja sie kann der Nachbildungen und Darstellungen gar nicht entbehren. Alles, was an Körpern und Flächen Räumliches beobachtet wird, wird auf einer Fläche nachgebildet: Punkte, Linien, Winkel, Figuren und endlich die Körper selbst, ihre Umrisse, Formen und Netze. Der Schüler wird nicht nur an der genauen Zeichnung der Figuren geübt, sondern er verfertigt auch aus Pappe, Ton, oder Holz wenigstens die regelmäßigen Körper. Was er äußerlich geschaut hat, bildet er in Begriffen nach, und was er innerlich geschaut hat; stellt er in Zeichnungen und Bildern dar. Er lernt den Gebrauch des Lineals, des Cirkels, des Winkels und des Transporteurs (Winkelmessers). So verbindet sich überall in der Raumlehre die Anschauung mit der Nachbildung und Darstellung.

d. Wichtiger wird uns noch die Raumlehre erscheinen, wenn wir ihren Werth als eigentliche Gymnastik des Geistes darstellen, indem wir sie von der Seite der Verstandesbildung betrachten.

Den Vorzug, daß sie den menschlichen Geist in seinen vorzüglichsten Operationen treffe, ihn errege und bilde, und als eine geistige Uebungsschule und Gymnastik des Geistes angesehen werden müsse, theilt die Raumlehre allerdings mit anderen Zweigen des rationellen Unterrichts, z. B. mit dem Rechnen, und sie scheint, da der Rechenunterricht in keiner Schule versäumt wird, allenfalls ohne bedeutenden Nachtheil entbehrt werden zu können. Wer so urtheilt, faßt bloß dasjenige, was die Raumlehre mit der Zahlenlehre gemein hat, auf, das Unterscheidende dieser Zweige der Mathematik übersehend. Beide beginnen mit an und für sich klaren Anschauungen. Diese Anschauungen werden dem Verstande übergeben, welcher sie durch seine Abstractionen zu Begriffen umbildet, und demnächst als Begriffe behandelt, sie in Urtheilen anwendet, und diese als Elemente in Schlüssen und Schlußreihen gebraucht. In dieser Beziehung sind die Operationen in der Zahlen- und Raumlehre, und folglich auch ihre Wirkungen auf den Geist ganz gleich. Dabei aber darf nicht übersehen werden, daß wir bei den Opera-

tionen der Zahlenlehre gleich von vorne herein aus dem Gebiete der Anschauung heraustreten, in das Gebiet der Begriffe übergehen und darin verweilen. Wenigstens gehört es wesentlich gar nicht zu den Aufgaben und Lehrsätzen der Zahl, anschaulich zu verfahren, und in der Regel gehören die Mittel, durch welche wir die Regeln des Rechnens anschaulich zu machen suchen, zu den Kunstmitteln. Sie sind willkührlich. Wenn daher auch die Vorstellung der Zahl in dem Gebiete der Anschauung wurzelt, so werden doch die gewöhnlichen Operationen mit der Zahl begriffmäßig geführt. Die Operationen an und mit den Zahlen liegen in dem Felde des Abstracten. Nicht also verhält es sich mit den Wahrheiten der Raumlehre.

Alle sind in der Anschauung begründet; alle können und sollen anschaulich aufgefaßt werden; fast alle — die ersten, einfachsten ausgenommen — gehören auch zum Gebiete des Verstandes, und lassen sich in Begriffen erkennen. Und sie sollen nicht nur anschaulich, sondern auch begreiflich erkannt werden. Darin liegt der eine große Vorzug der Raumlehre vor der Zahlenlehre, daß in ihr ein zweifaches Erkennen ihres Gehaltes statt findet, nämlich ein Erkennen in unmittelbar klaren Anschauungen, und ein mittelbar klares Erkennen in Begriffen. Man wähne nicht, daß man die eine Wahrheit anschaulich, die andere begreiflich erkenne; vielmehr kann und soll man eine und dieselbe Wahrheit in Anschauungen und in Begriffen auffassen. Die Zahlenlehre gehört, wie gesagt, fast ganz und allein dem Gebiete des Abstracten an, die Raumlehre aber dem Gebiete des Abstracten und dem Gebiete des Concreten. In ihr verbindet sich jenes mit diesem, wie es der Natur des menschlichen Geistes am angemessensten ist, wodurch eine sonst nirgends erreichbare Klarheit erzielt wird. Die Sätze der Zahlenlehre sind eben so gewiß und eben so allgemein, als die der Raumlehre, aber diese sind anschaulicher, als jene. Beiden kommt, wie allen großartigen Bildungsmitteln, untrügliche Gewißheit und Allgemeinheit zu; für die Raumlehre tritt noch das Merkmal der Anschaulichkeit hinzu. Sie sichert ihre Wahrheiten nicht bloß durch unumstößliche Beweise, sondern sie weiset sie auch in der inneren Anschauung nach, und erleichtert beide Arten des Erkennens durch äußere Anschauung in zweckmäßigen Figuren und Bildern. Dadurch erlangt die allgemeine Wahrheit den Charakter der Anschau-

lichkeit und Schönheit. Die Wahrheiten der Raumlehre sind zugleich schön. Die Raumlehre ist die Poesie des Verstandes.

Außer diesen Vorzügen der Raumlehre vor der Zahlenlehre und vor allen rationalen Gegenständen in dem Gebiete des Volksunterrichts darf noch ein Umstand, der nach meiner Ansicht von manchem Schriftsteller über Raumlehre entweder gar nicht, oder nicht nach Gebühr gewürdigt worden ist, nicht übersehen werden. Es ist der, daß nicht die Zahlenlehre, wohl aber die Raumlehre unzählig viele Gelegenheiten darbietet, von dem einzelnen, ja von dem speciellsten Falle ausgehend und in lückenloser Reihenfolge fortschreitend, ganz allgemeine Wahrheiten zu finden. Und je allgemeiner die Erkenntnißweise des Menschen ist, (in so fern sie der, die Fülle und Anschaulichkeit herbeiführenden, einzelnen Kenntnisse nicht entbehrt), desto vollendeter ist die intellectuelle Bildung des Menschen. Ebendeßwegen allein schon gehört die Raumlehre zu den trefflichsten Bildungsmitteln, die nur erdacht werden können. Nach der Natur unseres Geistes gewinnen wir festliegende, möglichst deutliche Einsichten, wenn wir, vom Sinnlichen und Einzelnen ausgehend und durch Abstraction und Verbindung fortschreitend, uns zur Kenntniß allgemeiner Gesetze und Regeln erheben. Dieses leistet die Raumlehre bei guter Behandlung. Sie leitet von selbst zu den fruchtbarsten Verknüpfungen, zu Verbindungen und Combinationen gleichartiger Elemente. Unser meistes Denken besteht in geschicktem Combiniren gegebener Elemente. Da nun die Gegenstände der Raumlehre vielfältigst zu Combinationen Anlaß geben, und eigentlich auf dem Wege der Combination die elementarische Allgemeinheit der Raumlehre gefunden wird, so leistet sie dem Verstande in seiner Ausbildung auf dem naturgemäßesten Wege die vortrefflichsten Dienste.

Fassen wir das unmittelbar Vorhergehende nochmals zusammen, so liegt die Gewißheit vor unseren Augen, daß die Raumlehre deßwegen auf einen hohen Rang in der Reihe der Bildungsmittel Anspruch macht, weil sie die Formen und Gestalten der Körper kennen lehrt, das äußere und innere Anschauungsvermögen vielseitigst übt, Gelegenheit bietet zur Ausbildung des Augenmaaßes und der Hand in Nachbildungen und Darstellungen, den Verstand naturgemäß in Anspruch nimmt, die Wahrheiten in den zwiefachen Gesichtskreis des

Anschauungsvermögens und des Verstandes stellt, denselben dadurch die Merkmale der Anschaulichkeit und der Schönheit zueignet, und endlich, weil sie vielfach Gelegenheit bietet, von dem Einzelnen und Sinnlichen aus die allgemeinsten Gesetze und Wahrheiten aufzufinden.

Mit Recht hat man daher die Raumlehre auch eine praktische Logik genannt. Sie hat den Vorzug der Anschaulichkeit und größeren Klarheit vor der Logik voraus. Diese ist — wenigstens nach der älteren, freilich verkehrten, Behandlungsweise — eine abstrakte, und für viele Menschen trockne Wissenschaft. Aber der Raumlehre klebt nichts von Trockenheit an. Im Gegentheil findet sie bei rechter Behandlung den Zugang zu den Sinnen und Gedanken der Jugend geöffnet. Das wäre fürwahr auch das größte aller Wunder, wenn ein Gegenstand, welcher sich unmittelbar mit den dem Geiste eingebornen Formen beschäftigt, die Sinnenwelt klar und verständig betrachten lehrt, und die gerühmten Vorzüge besitzt, von dem menschlichen Geiste selbst fremdartig und unangenehm gefunden werden sollte. Das wäre eine Entfremdung des Geistes in und mit sich selbst. Die Erfahrung bestätigt die Behauptung, daß die Raumlehre ein den Geist sehr ansprechender Gegenstand sei; wo dieses nicht der Fall ist, da liegt der Fehler in der Behandlung. Jeder Mensch kann in der Raumlehre eine seinen Anlagen entsprechende Stufe ersteigen, und er thut dieß gern und freudig. Dazu kommt, daß sie eine der Individualität jedes Einzelnen entsprechende Behandlungsweise zuläßt; denn sie ist ja ein Gegenstand der Anschauung und des Begriffes. Steht ein schwacher Knabe vor mir, so lasse ich ihn die Wahrheiten der Raumlehre bloß anschaulich erkennen, die Aufstellung allgemeiner Gesetze in Formeln und Worten vermeidend. Diese sind für die starken und muthigen Kräfte. Der Schwache verweilt bei der Kenntniß einzelner Fälle, während der Starke das alle einzelnen Fälle beherrschende Gesetz aufstellt. Kein Wunder, daß es daher leicht erkennbar ist, ob ein Mensch durch die Raumlehre und durch Mathematik überhaupt gebildet ist, oder nicht. Ihre Bearbeitung giebt dem Menschen Festigkeit und Sicherheit im Anschauen und Denken, eignet ihm Geläufigkeit im Urtheilen und Schließen an, flößet ihm strenge Scheu vor allem Halbwahren, vor allem Halbwissen und vor allem bloßen Meinen und kecken Behaupten in zu begründenden Dingen ein, und giebt dem

Geiste überhaupt Festigkeit und Haltigkeit. Darum gehört die Raumlehre zu den wichtigsten und unentbehrlichsten Mitteln auf dem Gebiete der praktischen und intellektuellen Bildung.

3. Wie ist die Raumlehre zu behandeln, damit sie ein wahres Bildungsmittel des jugendlichen Geistes werde.

Aus der Natur des bisher geschilderten Gegenstandes und aus dem Zwecke alles Unterrichtes folgt die richtige Behandlungsweise der Raumlehre.

Da die Grundgegenstände derselben in der inneren Anschauung vorliegen, und an äußeren Anschauungen zum klaren Bewußtsein kommen, so verlangt die Methode des Unterrichtes in der Raumlehre

a) Daß man mit äußeren Anschauungen und Betrachtungen der Körper den Anfang mache.

Dieß ist der richtige Anfang schon wegen des allgemeinen Ganges der Entwickelung des Menschen, welche die Linie vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, vom Wahrgenommenen zum Gedachten nimmt. Es besteht diese Ansicht, in Beziehung auf räumliche Vorstellungen, auch sehr gut mit der Meinung, daß die Vorstellungen von den Grundobjecten der Raumlehre schon vor aller Erfahrung im Geiste vorhanden liegen.

Dieses zugegeben, wie es denn wirklich nicht anders ist, so ist es doch eine eben so gewisse Wahrheit, daß der Geist sich dieser in ihm schlummernden Vorstellungen an äußern Gegenständen und nur mit Hülfe der äußeren Gegenstände klar bewußt werde. Darum beginnt die Raumlehre mit diesen Anfängen. Sie führt dem Schüler Körper vor, und veranlaßt ihn, die räumlichen Größen an denselben zu bemerken und zu benennen. Aber nicht bloß anschauen und beobachten soll der Anfänger in der Raumlehre, sondern mit diesen Anschauungen sollen

b) Darstellungen und Nachbildungen verbunden werden.

Was das Auge gesehen, wovon sich der Geist eine Vorstellung gemacht hat, davon wird gleich auf einer Fläche ein Nach- oder Abbild entworfen. Die Linien und Winkel werden durch Striche, die Figuren durch eine Verbindung von Strichen, die regelmäßigen Körper durch ihre Netze und deren Verbindung zu wirklichen Körpern dargestellt,

damit Erkennen und Nachbilden, intellectuelle und praktische Thätigkeit überall mit einander verbunden seien. Dann müssen

c) Alle einzelnen Objecte nicht bloß Gegenstände der Anschauung bleiben, sondern dem Verstande übergeben werden, damit derselbe sich gleichfalls an ihnen übe.

Eine pure Anschauungs- und sogenannte Formenlehre, wenn sie wirklich nichts ist, als eine Lehre der äußeren Formen, welche kein anderes Vermögen, als das der Sinnlichkeit in Anspruch nimmt, ist wirklich ein armseliger Lehr- und ein wahrhaft verflachender und abschwächender Unterrichtsgegenstand.

Dem Schüler muthet sie nichts zu, als eine leichte Spielerei mit Formen, und sie hat keinen anderen Gewinn, als daß er die äußerlichen Erscheinungen etwas rascher aufzufassen im Stande ist. Aber so will es die wahre und strenge Raumlehre nicht. Diese verbindet, wo es nur möglich ist, mit den Anschauungen die Begriffe, indem sie denselben Gegenstand von dem Anschauungs- und Begriffsvermögen zugleich auffassen läßt. Sie macht an den Schüler nicht bloß die Forderung, anzuschauen und nachzubilden, sondern auch zu begreifen und zu denken. Deßwegen darf man nicht bei einzelnen (concreten) Fällen stehen bleiben, sondern man muß das allgemeine Gesetz suchen, welches die einzelnen Fälle beherrscht. Deßwegen leistet eine vollständige Combination so viel, indem sie einen Gegenstand durchaus erschöpft, und dem Combinirenden eine klare Uebersicht über alle Einzelheiten des vorliegenden Falles verschafft. Daher soll bei den einzelnen Sätzen stets logisch streng und durchaus wissenschaftlich gründlich verfahren werden.

An der Materie der Sätze liegt zuletzt wirklich wenig, und es ist ziemlich gleichgültig, ob die Schüler die Sätze behalten oder vergessen, aber an der Methode, an der strengen Ableitung des Einen aus dem Anderen, an der Bündigkeit und Klarheit der Schlußreihen, an der Genauigkeit des mündlichen Ausdruckes ist Alles gelegen. Eine seichte Raumlehre ist wirklich keine Raumlehre, und sie schadet mehr, als sie nützt.

Wenn wir daher im Früheren Werth legten auf sinnliche Anschauungen und Betrachtungen, so steht doch das

eigentliche Denken über die Raumgegenstände oben an. In allen Gegenständen, welche dem Gebiete des Rationellen angehören, gebührt dem logischen Princip die Herrschaft! Aber — fragt Jemand vielleicht — wie kann wissenschaftliche Strenge in die Uebungen der Anschauungen, überhaupt in die eigentliche Formenlehre gebracht werden? Wie vermag ein 10 oder 12 jähriger Knabe streng abzuleiten, zu begründen, zu beweisen? Auf diese Fragen antwortete ich, daß in dem combinirenden Verfahren die Logik der räumlichen Anschauungs- und Formenlehre liegt. Dasselbe stellt eben so bündige und untrügliche Schlüsse und Schlußreihen auf, als die logische Raumlehre, wie sie einem gereifteren Alter zusagt, aber an ganz einfachen Objecten, wie die Sache für ein zartes Alter geeignet ist. Nie wird es dahin kommen, daß die Raumlehre in Euklidischer Methode in den Volksschulen feste Wurzeln schlägt, denn der Euklid setzt bereits einigermaaßen gereifte Verstandeskräfte voraus; aber doch können wir unsere Elementarschüler des Gewinnes, welchem die reifere Jugend aus dem Studium des Euklides zieht, theilhaftig machen, wenn wir die Anschauungen logisch behandeln, was in der Regel durch Combination geschieht.

Ohne diese logische Strenge in dem Gebiete der Raumlehre leistet ihre Behandlung der Halbbildung und Character-Verflachung die größten Dienste.

Ich habe einmal sogar 17 und 18 jährige Seminaristen sich mit solchen mark- und saftlosen Lappalien herumquälen sehen. Das ist eine jammervolle Spielerei, und kein Mensch hat Gefallen daran. Stunden, die mit diesem hohlen, inhaltsleeren Machwerke zugebracht werden, gleichen in ihren Wirkungen auf den Geist des Schülers, der Operation des Jägers, welcher das erlegte Wild ausweidet. —

Endlich

d) soll die Raumlehre für Volksschulen sich nicht vom Leben trennen, sondern überall die Verbindung mit dem Leben suchen.

Hauptsache in der Raumlehre bleibt das Denken über die Gegenstände derselben. Denn sie soll eine Gymnastik des jugendlichen Geistes sein. Aber deßwegen braucht man nicht ängstlich und absichtlich alle Beziehungen mit der äußeren Natur und mit dem Leben abzuwehren. Im Gegentheile sollen überall, wo es angeht, die Gegenstände der

Natur einer sinnigen mathematischen Betrachtung unterworfen, und die gefundenen Wahrheiten auf Gegenstände des Lebens angewandt werden. Die Raumlehre soll nach meiner Meinung mit der Betrachtung einfacher Natur- und Kunstkörper beginnen, und zuletzt wieder dahin zurückführen. Sehr dienlich ist es daher, wenn der Lehrer der Raumlehre einige Kenntnisse der Mineralogie und besonders der Kristallehre besitzt. In den Kristallen, diesen regelmäßigen Gebilden der Schöpfung, sind eine Menge mathematischer Wahrheiten angewandt. Dann soll ferner die Raumlehre in der Beziehung auf das Leben angewandt werden, daß in dem Unterrichte derselben alle die mathematischen Aufgaben aufgelöset werden, welche im Leben vorkommen, und sich auf die Gesetze des Raumes stützen. Wenn von der Ausmessung die Rede ist, so werden wirkliche Flächen in und ausser dem Hause gemessen, die Schüler lernen die Längen- und Flächenmaaße durch den wirklichen Gebrauch kennen ꝛc. ꝛc. — Aus diesen Bemerkungen über die Methode in der Raumlehre erhellet von neuem ihre Bedeutung und Wichtigkeit für den Jugendunterricht. Und billig wundert man sich darüber, daß sie sich im Allgemeinen noch so wenig Freunde (d. h. Kenner!) unter den Lehrern erworben, und nicht häufiger den Eingang in unsere Volksschulen gefunden hat. Die Schuld dieser Erscheinung trägt offenbar die Sache nicht, sondern die bisherige Behandlungsart. Es kann daher nicht umgangen werden, von den Verirrungen und Abwegen zu reden, in und auf welche man bei der Behandlung der Raumlehre für Volksschulen gerathen ist. Da ich selbst in diesem Fache gearbeitet habe, so glaube ich mir ein freies Urtheil darüber erlauben zu dürfen: indem ich die eigenen Arbeiten von dem Vorwurfe der Mangelhaftigkeit nicht ausschließe.

Erstens ist, was schon oben berührt wurde, zu meiden die einseitige Uebung des Anschauungsvermögens und die Spielerei mit reinen Formen. Auf diesen Sandweg sind gerathen: Pestalozzi in seinen Maaßverhältnissen, J. Schmid in seiner Formen- und Größenlehre,*) und

*) Es gab eine Zeit, in welcher die Schmid'sche Formenlehre für ein non plus ultra aller pädagogischen Weisheit, für das ewige Gesetzbuch aller naturgemäßen Unterweisung angesehen wurde. Selbst edle und gediegene Männer, wie De Laspée in Wiesbaden, theil-

Herbart in seinem A B C der Anschauung. Ueberhaupt hat die Pestalozzi'sche Schule diesen Pfad gewandelt, und noch bis diesen Tag schlägt man sich in Volksschu-

---

ten diese Ansicht und handelten ihr gemäß. De L. hielt es im J. 1818 noch für ein Verbrechen, einen Satz des Schmid'schen Buches auszulassen, oder umzuändern. Er glaubte, daß der Genius der Menschheit Schmid die Feder geführt habe. — Nichts desto weniger bildete De L. durch seinen Unterricht; aber einseitig. — Wie viel überhaupt auf die Begeisterung des Lehrers ankommt, das konnte man in D. L.'s Institut sehen. Hier war jeder Schüler und jede Schülerin für den Formen- und Zahlenunterricht ergriffen und durchglüht. Dieselben lösten die schwierigsten Aufgaben mit bewundernswürdiger Gewandtheit im Kopfe, und jeder Fremde, welcher den (mechanisirten) Weg zu diesem Ziele nicht kannte, stand staunend vor Erscheinungen still, die er für unmöglich gehalten hatte. Die meisten Schüler lösten Aufgaben, die De L. selbst nicht lösen konnte. Aber er verstand es, die Schüler zu leiten und zu begeistern. Er war ein geborner Pädagog. Es wäre Schade, wenn sein pädagogisch merkwürdiges Leben nicht beschrieben würde. Sein ganzes Haus war stets in pädagogischer Bewegung. Wenn (z. B. von einem Fremden) eine mathematische Aufgabe gegeben wurde, so suchte J e d e r m a n n die Auflösung derselben. Wie weit dieß getrieben wurde, habe ich selbst erlebt. Im J. 1818 hatte ein angesehener Fremde den Schülern De L.'s eine geometrische Aufgabe über die Berührung mehrerer Kreise aufgegeben. Lehrer, Schüler und Schülerinnen suchen die Auflösung. Vergebens. — Nun wird die gewöhnliche Ordnung des Unterrichts unterbrochen. Alles sucht eine, zwei, drei Stunden — den ganzen Tag. Keiner findet das Gesuchte. Man setzt den zweiten Tag das Suchen fort, ja den dritten, vierten, fünften — bis — mit Unterbrechungen — zum dreizehnten Tage. De L. ist in halber Verzweiflung. Die gewöhnlichen Reizmittel halfen nicht mehr. Alles fühlt eine ungeheure Abspannung. Da läßt De L. am Abend die Glocke ziehen. Das Haus versammelte sich. De L. hält Abendandacht, und bemüht sich, Einzelne von neuem zur Anstrengung zu ermuthigen. Er schließt mit einem Gebete, worin er Gott bittet, das Werk gelingen zu lassen. Einzelne suchen von neuem. Endlich geht man zu Bett. Um 3 Uhr Morgens kommt Einer an De L.'s Bett gerannt, mit der begeisterten Versicherung, er habe es gefunden. Sogleich springt De L. aus dem Bette, schlägt Licht und läßt sich vormachen. Es war richtig. Sogleich wird das ganze Haus zusammengerufen und Allen wird der Fund vorgezeigt. — An demselben Tage begann der Unterricht wieder in dem gewohnten Geleise. Einige Tage nachher kam ich nach Wiesbaden, wo De L. mir diese Begebenheit erzählte. — Das ist Begeisterung. Wer von ihr in solchem Maaße erglüht ist, leistet immer Ungewöhnliches — mit

len, höheren Bürgerschulen und Seminarien mit diesen leeren und hohlen Uebungen herum. Dieselben nehmen nirgends den Geist in recht ernsten Anspruch, und haben nicht einmal Werth für das Leben. Denn sie schweben in einer unglücklichen Mitte zwischen dem festen bürgerlichen Leben und der soliden Natur auf der einen, und zwischen der Consequenz des Denkens auf der andern Seite. Sie sind ein herrliches Mittel zur Plattheit und Seichtigkeit des Geistes. Von ihnen unmittelbar — wie es geschehen ist — Gefahr für die Religion fürchten, möchte zur Gespensterseherei gehören. Aber mittelbar schaden sie der religiösen Bildung, weil sie der Geistesbildung, nämlich dem Ernste und der Kraft im Anschauen und Denken, also überhaupt der wahren Bildung, schaden.

Dieser Sandweg der leeren Spielerei mit Formen ist zugleicher Zeit ein breiter platter Weg, indem er:

Zweitens, nirgends, oder nur selten zur Kenntniß der allgemeinen Gesetze führt, welche die einzelnen Fälle beherrschen, und durch deren Aufstellung ernstes Denken in die Formenlehre kommt.

Ich muß es noch einmal wiederholen, das daß eigentliche geistbildende Element der Formenlehre in der Allgemeinheit ihrer Wahrheiten liegt. Daher müssen die einzelnen Fälle dazu benutzt werden, das allgemeine Gesetz zu finden und aufzustellen, damit der Schüler einen Zug nach allgemeiner Erkenntniß erhalte. Nach meiner Meinung ist dieses in keinem einzigen der Werke über Raumlehre für Volksschulen gehörig

---

welcher Bemerkung ich denn keineswegs zu ähnlichem Verfahren aufmuntern will. — In der Sprache leistete De L., wie die Pestalozzi'sche Schule überhaupt, nicht viel. Man hegte die Meinung, die Sprache (deßgleichen die Geschichte) a priori construiren zu können, wie die Formenlehre. Einst begleitete ich De L. mit seinen Schülern nach dem Johannisberge. Unterwegs wurden algebraische Aufgaben aufgegeben und gelöset. Nach dem Abendessen im Wirthshause kam die Rede auf die Sprache. De L. entwickelte seine Ansichten. Ich verstand ihn nicht, bat daher, mit den anwesenden Schülern eine Probe zu machen. Es geschah. De L. war der Meinung, daß sich in der Sprache, wie in dem Gebiete alles Denkens, Alles auf die Trias zurückführen lasse. Dieses sollten die Schüler finden. Natürlich gelang dieses nicht. Aber bewundernswürdig blieb es, daß 10 und 12jährige Knaben auf Untersuchungen eingingen, welche Schelver und Wagner in ihren naturphilosophischen Werken vergebens zu begründen versucht haben. — In jedem Falle müßte De L.'s Lebensbeschreibung sehr lehrreich werden. A. D.

der Fall. Namentlich leiden alle diejenigen, welche im Allgemeinen dem Lehrgange von Joseph Schmid gefolgt sind, an dieser Schwäche; außer den obgenannten: die Formenlehre von von Türk, von Stein, von Sickel und selbst die neueste von allen, die von Ramsauer (die Formen-, Maaß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet von J. Ramsauer. Stuttgard und Tübingen 1826). Zwar ist schon mehr Ernst und Consequenz in diesen Büchern, als in den zuerst genannten, aber doch fehlt überall noch die eigentliche elementarisch-wissenschaftliche Strenge, wie sie oben bezeichnet wurde. Aus den bisherigen Gründen folgt schon von selbst, daß es eine Verirrung ist, wenn man

Drittens, die Raumlehre mit dem Zeichnen verbinden will. Auf diesen Abweg sind Einige ohne Zweifel durch die richtige Ansicht gerathen, daß Nachbildungen und Darstellungen der räumlichen Gegenstände mit dem Unterrichte in der Raumlehre zu verbinden seien. Aber doch hat das eigentliche Zeichnen ein ganz anderes Element, und ganz andere Zwecke, als die Raumlehre. Das Zeichnen gehört in das Gebiet der Künste, die Raumlehre in das Gebiet der Wissenschaften. Beide sind so weit von einander geschieden, als Kunst und Wissenschaft, als Hand- und Kopfarbeit, als Schönschreiben und Denken, als Singen und Rechnen. Die Vermischung solcher ungleichartigen Dinge taugt nirgends. Auch will die pädagogische Regel: »Verbinde im Unterrichte, wo es angeht, mehrere Zwecke mit einander!« etwas ganz Anderes.

Zu den Schriften, in welchen das Zeichnen mit der Formenlehre verbunden wird, gehören die Werke von Stein, Sickel und Ramsauer.

Viertens, wenn auch, wie gezeigt worden ist, das logische Princip in der Raumlehre die Hauptrolle spielen soll, so darf dasselbe doch nicht einzig und allein berücksichtiget werden. Vielmehr soll überall die Anwendung auf das Leben nicht vesäumt werden. Der einseitigen logischen Richtung bin ich selbst gefolgt in meiner geometrischen Combinatonslehre, und in dem Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Ich glaube zwar, daß dieser Fehler geringer und weniger schädlich ist, als die bisher berührten, aber doch bleibt es immer ein Fehler und ein Mangel. Freilich hatte ich bei der Abfassung der genannten Schriften hauptsächlich den Lehrer im Auge, und gewiß ist es, daß sie dem Lehrer sehr bildende Materialien und ernste

Veranlassung zum Denken darbieten. Wer daher diese derben Speisen genießbar gefunden hat, wird für sich selbst keinen geringen Gewinn daraus gezogen haben. Aber für den Unterricht in der Volksschule fällt ihre Bearbeitung zu sehr in das Gebiet der Abstraction. *)

Am tüchtigsten haben Graßmann und Harnisch in der Raumlehre gearbeitet, und ihre Werke: »Raumlehre für Volksschulen, 2 Theile, Berlin 1817 und 1824« und »die Raumlehre oder Meßkunst, Breslau 1822« verdienen hohe Werthschätzung und Berücksichtigung, und nach deren Erscheinung hätte sich, nach meiner Meinung, von den später erschienenen Arbeiten über denselben Gegenstand, namentlich von der von Ramsauer, der in dem Zeichnen viel geleistet hat, mehr erwarten lassen. In jedem Falle sind wir, was die Bearbeitung der Raumlehre für Volksschulen betrifft, wie Harnisch selbst anmerkt **), noch nicht am Ziele, und es entsteht daraus für die Lehrer dieses Gegenstandes die ernstere Aufgabe, den Versuch zu machen, die Sache weiter fortzuführen. Beachtenswerth bleibt das Bestreben S. Muhl's in der Rheinisch-Westphälischen Monatschrift, Jahrgang 1825 und 1826, die Formenlehre als eine allgemeine Formenlehre der Natur, namentlich der Pflanzenwelt, aufzustellen. Gewiß ging dasselbe aus der richtigen Ansicht hervor, daß die Gebilde des Anschauungsvermögens mit den Werken der Schöpfung zusammenfallen, daß auch in dieser Hinsicht die innere und äußere Welt übereinstimmen müßten. Das wird sich aber mehr in den Gebieten der Steinwelt nachweisen lassen. Denn in dem Gebiete der Pflanzen herrscht die Freiheit, wenigstens eine noch nicht erkannte Nothwendigkeit, aber in den Steinen treffen wir Regelmäßigkeit, nachweisbare Gesetzmäßigkeit und Nothwendigkeit. Auch verdient die Pestalozzi'sche Behandlung der Formenlehre weniger Berücksichtigung und Nachahmung, als mein Freund Muhl ihr hat angedeihen lassen. Wir müssen daher noch weiter forschen und streben.

*) Die 2te Auflage der »Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, Elberfeld bei Büschler 1822«, werde ich besonders für den Schüler einrichten, Vieles weglassen und noch Mehreres hinzufügen, und eine genaue Anleitung zur Behandlung derselben mit allen Ausführungen für den Lehrer drucken lassen. — Dieses zur Beantwortung mehrerer Anfragen und Wünsche, namentlich für Herrn K—t in K—e und Herrn R. in L. A. D.

**) Der Volksschullehrer, dritten Bandes erstes Heft, S. 130 ff.

Solches habe ich in dem oben angeführten Werkchen versuchen wollen. Wenn ich die aufgestellten Anforderungen und Zwecke der Raumlehre und mein freimüthiges Urtheil über einige Schriftsteller der Raumlehre in elementarischer Weise mit der hiermit dem Publikum übergebenen Arbeit vergleiche, so überfällt mich das Bewußtsein, weit hinter dem Ziele meines Strebens zurückgeblieben zu sein; doch hoffe ich, daß sie zur Bildung der Lehrer und Schüler nicht unbrauchbar befunden werden wird. Es giebt nicht wenige Elementarlehrer, welche in ihrer Jugend keine Gelegenheit gehabt haben, die Gesetze des Raumes kennen zu lernen, und sehr viele bedürfen einer zweckmäßigen Anleitung bei dem Unterrichte in diesem Gegenstande. Diesen zwei Bedürfnissen habe ich nach meinen Kräften abhelfen wollen. Dann dürfte es nach meiner Ansicht auch vielleicht nicht ungerathen sein, den Schülern selbst vorliegendes Werkchen in die Hand zu geben, da ein gedruckter Leitfaden das Diktiren unnöthig macht, den Unterricht sehr erleichtert, und da alsdann die Vorbereitung auf jede kommende Stunde von dem Schüler selbst verlangt werden kann. Namentlich wünsche ich den Lehrern an Seminarien, gehobenen Elementarschulen und den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien eine nicht unbrauchbare Arbeit, als Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre, geliefert zu haben,

Ob nun die Raumlehre in die Elementarschule eingeführt werden soll und kann, das hängt von Umständen ab, über die sich im Allgemeinen nichts bestimmen läßt. Die Mädchen mögen in jedem Falle von diesem Unterrichte ausgeschlossen bleiben. Für die Knaben aber von 11—15 Jahren hat derselbe sehr hohen Gewinn und sehr großen Reiz. Wenn nun eine Elementarschule in 2—3 getrennte Klassen getheilt ist, so muß die Raumlehre in der oberen Klasse ein stehender Lehrgegenstand sein. Wo aber ein Lehrer Kinder jedes Alters um sich versammelt hat, da wird er nur nebenbei und nur einzelne Schüler etwas mit Linien und Figuren bekannt machen können. Des Antriebes zum Fleiße bedarf es aber von seiner Seite gar nicht, da — wenigstens nach meiner Erfahrung — kein Gegenstand den Knaben mit mehr Lernlust und Selbstthätigkeit erfüllt, als sie. *) Ich habe in meh-

*) Ein Freund, Kenner der Sache und Selbsterzieher seiner Kinder, dem ich die Raumlehre zugeschickt hatte, schrieb mir in Beziehung

reren Anstalten den Unterricht in der deutschen Sprache, wenigstens mit demselben Eifer, betrieben, als den in der Raumlehre, aber noch nie ist es mir gelungen, alle Schüler durch Sprache so in Bewegung zu setzen, als durch Raumlehre. Ehe ich mich's versahe, waren, wenn ein etwas schwieriger, oder das Interesse besonders fesselnder Satz an der Tafel gemeinschaftlich behandelt wurde, alle Schüler aus ihren Bänken um mich herum vesammelt, was, so viel ich mich erinnere, in der Sprachstunde niemals geschehen ist. Ein Gegenstand, der so viel erregende Kraft besitzt, muß nothwendig viel zur geistigen Bildung beitragen, denn die Kunst der Bildung besteht in der Kunst der Erregung und der Richtung des jugendlichen Geistes.

Denjenigen Lehrern nun, welche diesen Leitfaden bei ihrem Unterrichte zum Grunde legen wollen, rathe ich noch:

a) Ihre Schüler möglichst Vieles finden zu lassen. Die Raumlehre ist kein Gegenstand, der mit dem Gedächtnisse zu erfassen ist.

b) Jede Gelegenheit zu benutzen, die wirkliche Anschauung mit dem Gedachten zu verbinden.

Wenn daher von Längenruthen, Maaßen überhaupt u. s. w. die Rede ist, so müssen diese, nur durch Anschauung, nicht durch Begriffe, aufzufassenden Gegenstände den Schülern wirklich vorgezeigt, und wo möglich in und außer der Schule einige Messungen mit denselbeu vorgenommen werden.

c) Die Schüler anzuhalten, ein Schreibheft sich anzulegen, in welches die in den Lehrstunden vorkommenden Figuren sauber gezeichnet, und neue Aufgaben und Lehrsätze mit der nöthigen Ausführung eingetragen werdeu.

---

auf obige Ansicht: »Meinen 4 Mädchen mundet sie (die Raumlehre) um so besser, da Sie dieselbe einem Geschlechte verboten, das bekanntlich Früchte verbotener Bäume allen andern vorzieht. Was fällt Ihnen ein, es von dieser Erbschaft auszuschließen? Da ist Ramsauer viel galanter. Auch habe ich im J. 1808 in Iferten 3 Bauernmädchen kennen gelernt, die es hierin mit Ihren Seminaristen aufnähmen. Kenntnisse, die nicht von außen stammen, von denen nur das Innere Kunde giebt und die NB. nicht als Aeußeres angelernt werden, sind Naturstoff und gebühren daher auch dem weiblichen — qua Geschlecht. Zum Andern! Sie sind ihm heilsam als Präservativ gegen die Nerven- und Phantasieübel, womit die Phantasiekost aus den liter. Conditorläden sie sonst unfehlbar vergiftet.«

Uebrigens muß es jedem Lehrer überlassen bleiben, von dem in diesem Werkchen mitgetheilten Lehrstoffe, je nach dem Bedürfniß der einzelnen Schüler, wegzulassen, oder Zusätze zu machen. Der Geist des Lehrers kann und soll durch keine Schrift ersetzt werden, und er ist nothwendiger und wichtiger, als Buchstabe und Buch. —

Es bleibt mir nun nichts mehr übrig, als meinem Büchlein glückliche Reise und günstige Aufnahme zu wünschen.

Mörs, Ende November 1827.

A. Diesterweg.

Nachschrift.

Vorstehender Aufsatz nimmt, ohne die Anmerkungen, in der angezeigten Schrift die Stelle des Vorwortes und der Vorrede ein. Ich hielt es der Sache für angemessen, denselben hier abdrucken zu lassen, um die sich für Raumlehre und Geistesbildung überhaupt interessirenden Lehrer, welchen ich diese Schrift vorzugsweise widme, auf dieselbe aufmerksam zu machen und dazu beizutragen, daß ein nach seiner Bedeutung noch nicht gehörig gewürdigter Gegenstand in seine Rechte eingesetzt werde. Die Schrift kostet einzeln im Buchladen 1 Thlr. preuß. Cour., und bei einer Anzahl von 20 oder mehr Exempl. 22½ Sgr.

Noch sei es mir vergönnt, den Inhalt derselben anzugeben.

Erster Abschnitt. Betrachtungen und Nachbildungen.

Sinnliche, mechanische Verrichtungen.

Erste Stufe. Der Würfel.

Erste Uebung. Die Merkmale des Würfels. §. 1. Zweite Uebung. Gleiche und ähnliche Stücke an denselben. §. 2. Dritte Uebung. Nachbildungen. §. 3.

Zweite Stufe. Die Säule.

Erste Uebung. Die Merkmale der dreiseitigen Säule. §. 4. Zweite Uebung. Nachbildungen. §. 5. Dritte Uebung. Die Merkmale der sechsseitigen Säule. §. 6. Vierte Uebung. Nachbildungen. §. 7.

Dritte Stufe. Die Walze.

Erste Uebung. Die Merkmale der Walze. §. 8. Zweite Uebung. Nachbildungen. §. 9.

Vierte Stufe. Vergleichung der Körper.

Erste Uebung. Gemeinsame und unterscheidende Merkmale. §. 10. Zweite Uebung. Nachbildungen. §. 11.

Fünfte Stufe. Die regelmäßigen Körper. §. 12.

Sechste Stufe. Entstehung der Körper aus einander. §. 13.
Siebente Stufe. Betrachtungen an Figuren §. 14.
Achte Stufe. Vermischte Aufgaben.
Erste Uebung. Mit Strichen. §. 15. Zweite Uebung. Mit Punkten. §. 16. Dritte Uebung. Mit Figuren. §. 17.

Zweiter Abschnitt. Berechnungen und Darstellungen.
Geistige, freie Darstellungen.
A. Berechnungen.
Erste Stufe. Punkte.
Erste Uebung. Berechnung der verschiedenen Reihenfolgen mit einer gegebenen Anzahl von Größen. §. 18. Zweite Uebung. Anzahl der Durchschnittspunkte gerader Linien. §. 19.
Zweite Stufe. Linien.
Erste Uebung. Anzahl der geraden Linien zwischen einer Anzahl von Punkten. §. 20. Zweite Uebung. Anzahl der Strecken zwischen einer Anzahl von Punkten. §. 21. Dritte Uebung. Diagonallinien in geradlinigen Figuren. §. 22. Vierte Uebung. Anzahl der Strecken, welche zwischen den Durchschnittspunkten gerader Linien liegen. §. 23. Fünfte Uebung. Größenverhältniß mehrerer Linien. §. 24. Sechste Uebung. Menge der Fälle mit geraden Linien, in Beziehung auf Parallelismus, Nichtparallelismus und Lage in einerlei Richtung. §. 25.
Dritte Stufe. Winkel.
Erste Uebung. Anzahl der Winkel mit geraden Linien. §. 26. Zweite Uebung. Anzahl und Art der Winkel mit geraden Linien §. 27. Dritte Uebung. Anzahl der Winkel zwischen den von einem Punkte ausgehenden Strahlen. §. 28. Vierte Uebung. Größe der einzelnen Winkel um einen Punkt herum. §. 29. Fünfte Uebung. Größe der hohlen Winkel in geradlinigen Figuren. §. 30. Sechste Uebung. Anzahl der erhabenen Winkel in geradlinigen Figuren. §. 31.
Vierte Stufe Figuren.
Erste Uebung. Höchste Anzahl der Dreiecke mit geraden Linien. §. 32. Zweite Uebung. Höchste Anzahl der Parallelogramme mit Parallellinien. §. 33. Dritte Uebung. Anzahl der Dreiecke, in welche eine Figur durch Diagonalen zerfällt. §. 34. Vierte Uebung. Anzahl und Art der Figuren, in welche eine Figur durch eine gerade Linie zerlegt wird. §. 35.
Fünfte Stufe. Körper.
Erste Uebung. Anzahl der Ecken, Linien und Winkel an Säulen. §. 36. Zweite Uebung. Anzahl der Ecken, Linien und Winkel an Pyramiden. §. 37. Dritte Uebung. Anzahl der Ecken, Linien und Winkel an regelmäßigen Körpern. §. 38.

B. Darstellungen.

Erste Stufe. Linien.

Erste Uebung. Gerade Striche. §. 39. Zweite Uebung. Kreisstriche §. 40. Dritte Uebung. Gerade Striche von bestimmter Länge. §. 41. Vierte Uebung. Kreisstriche von bestimmter Eigenschaft. §. 42. Fünfte Uebung. Gleichlaufende Striche §. 43. Sechste Uebung. Gerade Linien in gleiche Theile zu theilen. §. 44 Siebente Uebung. Krumme Linien von bestimmten Eigenschaften §. 45.

Zweite Stufe. Winkel.

Erste Uebung. Bildung des rechten Winkels. §. 46 Zweite Uebung. Einen Winkel, der einem gegebenen gleich ist, zu verzeichnen §. 47. Dritte Uebung. Einen Winkel in gleiche Theile zu theilen §. 48.

Dritte Stufe. Figuren.

Erste Uebung. Dreiecke. §. 49. Zweite Uebung. Vierecke. §. 50. Dritte Uebung. Vielecke. §. 51. Vierte Uebung. Kreise §. 52.

Vierte Stufe. Körpernetze.

Erste Uebung. Säulen (Prismen und Walze.) §. 53. Zweite Uebung. Spitzsäulen (Pyramiden und Kegel.) §. 54. Dritte Uebung. Regelmäßige Körper. §. 55.

Dritter Abschnitt. Vergleichungen und Messungen.

Theorie und Praxis.

A. Die leichteren.

Erste Stufe. Der Punkt. §. 56.

Zweite Stufe. Die Linie. §. 57.

Dritte Stufe. Der Winkel. §. 58.

Vierte Stufe. Die Figur.

a. Das Dreieck. §. 59. b. Das Viereck. §. 60. c. Das Vieleck. §. 61. d. Ausmessung gradliniger Figuren. §. 62. e. Der Kreis. §. 63.

Fünfte Stufe. Der Körper.

I. Der Oberflächeninhalt §. 64. II. Der Körperinhalt. §. 65.

Sechste Stufe. Weitere Ausführung und Anwendung früherer Sätze in Lehrsätzen und Aufgaben. §. 66.

B. Die schwereren, oder die Verhältniß-Gleichungen.

Begriff der Aehnlichkeit. §. 67.

Erste Stufe. Dreiecke. §. 68.

Zweite Stufe. Vier- und Vielecke. §. 69.

Dritte Stufe. Kreise. §. 70.

Vierte Stufe. Körper. §. 71.

V.

Ein Wort über Rechtschreibung.

Den Lesern der Rh. Blätter kann die Wahrnehmung nicht entgangen sein, daß die Rechtschreibung nicht in allen aufgenommenen Aufsätzen genau dieselbe ist. Leider hat man sich in Deutschland noch nicht über die beim Schreiben zu befolgenden Regeln vereinigt. Doch gilt im Allgemeinen in der Schriftsprache noch die Adelung'sche Rechtschreibung, von welcher in der Volksschule abzuweichen, kein überwiegender Grund vorhanden ist. Deßhalb ist auch diese allgemein angenommene Schreibweise in diesen Blättern beibehalten worden. Indessen weicht die Rechtschreibung mancher Mitarbeiter in unwesentlichen Stücken davon ab. Entweder müßte ich nun als Herausgeber das peinliche und undankbare Geschäft übernehmen, jeden Aufsatz nach Buchstaben und Kommachen durchzucorrigiren, oder ich muß jeden bei seiner Weise belassen. Ich habe letzteres vorgezogen, ohne jedoch kühne Neuerungen aufkommen zu lassen. Wenn es dabei einer Entschuldigung bedarf, so vertraue ich meinen Lesern, daß sie, mehr auf Gehalt und Sachen, als auf Worte und Buchstaben sehend, mir einen nach ihrer Meinung falsch gesetzten Buchstaben, oder ein nicht an seiner Stelle stehendes Strichlein eher verzeiben werden, als einen falschen Gedanken. Es ist nicht gut, wenn man seine Aufmerksamkeit mehr dem Aeußeren, als dem Inneren zuwendet; und doch giebt es Leute, die einem eher die absurdesten und trivialsten Gedanken, als ein Fehlerchen gegen die (nach ihrer Meinung allein richtige) sogenannte Rechtschreibung verzeihen. Um

die Ueberschätzung des unermeßlichen (!) Werthes der Rechtschreibung zu parodiren, faßt der Wandsbecker Bote die Summa aller Regeln über die Zeichensetzung in diese Regel: »Wenn der Verstand halb aus, so setze ein Kommachen, und wenn er ganz aus ist, ein Punktum!«

Was nun die folgende Abhandlung betrifft, so herrscht darin die Rechtschreibung des Hrn. Verfassers, was, um seine Eigenthümlichkeit nicht zu verwischen, durchaus nöthig war. Ich glaube dieses nicht weiter rechtfertigen zu müssen. — Diese Abhandlung ist die Fortsetzung des ersten Theiles der Behandlung des Satzes im 3ten Hefte des 1sten Bandes, welche mit S. 44. schloß, daher jetzt mit S. 45. fortgefahren wird, damit die Leser nach ihrem Belieben die beiden Theile dieser Abhandlung zu einem zusammenhängenden Ganzen vereinigen können. Ich habe die angenehme Erfahrung gemacht, daß dieselbe mehrere Leser veranlaßt hat, tiefer in das Wesen des Satzes einzudringen, zu welchem wir, nachdem von 1800 zwei Decennien lang von Olivier und Anderen der Laut einseitiger Weise und das Wort gründlicher erforscht worden ist, endlich glücklicher Weise vorgedrungen sind. Die außerordentliche Genauigkeit, mit welcher die vorliegende Abhandlung ausgearbeitet ist, und die darin durchweg herrschende klare Verständigkeit (wodurch die Sprache als ein absonderlicher Logiker erscheint) veranlaßt mich, nebst dem Neuen, was sie enthält, ausdrücklich die Meinung zu äußern, daß es sehr anzurathen sein möchte, dieselbe gründlich in allen Einzelheiten zu studieren und sich von deren Benutzung nicht durch einige ungewöhnliche Formen abschrecken zu lassen. Man lernt schon viel, wenn man einen, von einer Seite bekannten, Gegenstand unter neue Gesichtspunkte gestellt sieht. Doch ist hier mehr als neue Ansicht, nämlich neue Wahrheit. — Es kann nicht anders sein — das Studium dieser Abhandlung muß für genauere und gründlichere Spracheinsicht und für bildenderen Sprachunterricht anerkennenswerthe Früchte tragen.

Durch dieselbe gewinnt man nicht nur deutliche Einsicht und gründliche Kenntniß der gegenseitigen Verhältnisse der einzelnen Satztheile, ihrer Ueber-, Unter- und Nebenordnung, sondern man lernt auch, welche Bewandtniß es eigentlich mit dem Analysiren der Wörter und Sätze habe. Mit diesem wahrhaft gründlichen und verstandbildenden Ana-

lysiren ist das Verbinden (Synthesiren) durchgängig auf eine sehr geschickte, musterhafte Weise verbunden. Wie diese beiden Methoden nach, mit und neben einander den ganzen grammatischen Unterricht beherrschen müssen, werde ich in einem der folgenden Hefte dieser Blätter nachzuweisen mich bemühen. Allerdings wird es den meisten Lesern einige Mühe kosten, sich in den Gang des Verf. der vorliegenden Abhandlung hinein zu finden. Dagegen aber lohnt der Erfolg auch reichlichst die aufgebotene Anstrengung — wie die Erfahrung bekundet — weßhalb ich wünschte, die Aufmerksamkeit der Lehrer, welche für sich, um ihrer selbst und um der Sache willen, ein gründliches grammatisches Studium lieben, auf die Abhandlung des Hrn. Ober-Schulraths Zeller hinzulenken.

A. D.

Digitized by Google

Digitized by Google

Zweiter Abschnitt.

Ein einfacher Satz erweitert durch Verhältnisse.

Vor mir liegen zwei Sachen, eine Tafel und ein Griffel, jede für sich. Nun liegt der Griffel auf der Tafel, und ich stelle mir den G. vor, in Verhältniß zur T. Nennet zwei andere Sachen, jede für sich! (Der Hund, der Hase.) Denket sie in Verhältniß zu einander! (Der H. verfolgt den H.) Zwei Personen für sich, z. E., der Lehrer, der Schüler! Denket sie in Verhältniß zu einander! (Der L. unterrichtet den Schüler.)

Erste Stufe.

Die erste Satzform erweitert.

Einen Satz in der ersten Satzform, z. E. die Tafel ist zerbrochen. Wessen Tafel? (Des N's Tafel ist zerbrochen.) Die Tafel ist nun in Verhältniß gedacht zum N. Von welchem Satztheile geht dieses Verhältniß aus? (Vom Grunde.) Sehet, ob es nicht auch von der Aussage ausgehen könne! Z. E. in dem Satze: ein Griffel ist unentbehrlich — wem? (Dem Schüler.) Diesen Satz erweitert wiederholt! (Der G. ist dem S. unentbehrlich.) Ein Satz kann also erweitert werden durch Verhältnisse, die ausgehen können vom?

I. Grunde,

und von? (der Aussage). Wir wollen den Grund und die

Aussage Hauptheile eines Satzes nennen und die Verhältnisse, die von einem Hauptheile ausgehen,

A. Hauptverhältnisse.

Wessen Tafel ist diese? (Meine Tafel.) Du sprichst das Verhältniß dieser Sache zu einer Person, und zwar zur Erstperson aus,

die Tafel des Ich oder? meine T. Die T. des du oder? deine T.
— — des er oder? seine T. — — der sie oder? ihre T.
— — der wir oder? unsere T. — — der ihr oder? eure T.
— — der sie oder? ihre T.

Meine Tafel ist eine Tafel, die ich besitze, darum

† »heißen die Personer »»mein, dein, sein, unser, euer, ihr«« Besitzpersoner.«

Sehet auf die Form der Besitzpersoner, welcher Wortclasse gleichen sie? (Dem Beileger.) Worin? (Sie werden den Nahmern beigelegt) und richten sich nach den Nahmern in? (Gattung und Zahl.) Es giebt also Personer in Nahmerform, die der Grund eines Sazzes sein können und Personer in Beilegerform, die es nicht sein können.

Anm. Wenn gleich der Besitzpersoner ein Verhältniß ausdrückt, wie es in dem alten »Vater Unser« und im Griechischen auch äußerlich erscheint; so kann er doch, da er nur in Beilegerform gebraucht wird, in diesem Abschnitt nicht weiter berücksichtiget werden.

Einen Satz, der Grund ein Nahmer, z. E. das Leben, in Verhältniß zu einem Nahmer, wessen Leben? (Des Menschen.) Band und Aussage! (ist kurz). Ganzer Satz! .. Den Verhältnißnahmer voran! (Des Menschen Leben..) die Nahmer dieses Satzes sind. (Das L., der M.) Welcher von diesen Nahmern ist verändert worden? (Der Mensch) in? (Des Menschen.) Das Verhältniss dieser Person ist also auch an ihrem Nahmer zu erkennen, an seiner Endung, kurz an seiner Verhältnissform. Eine andere V. F. ist »der Mensch« eine andere V. F. ist »des Menschen.« Sprechet:

† »Die Verhältnissformen heissen Fälle.«

† »Der Fall eines Nahmers, welcher die Werfrage beantwortet, ist der Werfall.«

† »Der Fall eines Nahmers, welcher die Wessfrage beantwortet, ist der Wessfall.«

Zerleget den Satz »Gottes Güte ist gross« durch diese Fragen! (Wer i. g.? Die G. Wessen G. i. g.? Gottes G. i. g.) Der Fall »Güte« ist? (Der Werfall.)

Warum?.. Der Fall »Gottes« ist? (Der Wessfall.) Warum?.. Mehrere Fragen dieser Art!

Einen Satz, dessen Grund ein Gedankennahmer ist, z. E. die Pflicht — in Verhältniß zu einem Gedankennahmer, der gebildet ist aus einem Unbestimmaussager, z. E. das Arbeiten — Satz! (Die Pflicht des Arbeitens ist allgemein.) Dieser zweite Nahmer kann auch ein Unbestimmaussager mit dem Wörtchen zu sein, die Pflicht zu arbeiten ꝛc. Die Kunst zu singen oder?... Das Verlangen zu lernen oder?... Die Furcht zu sterben oder?... ꝛc.

Zerleget den Satz: die Gärten der Stadt sind schön!.. Ist in diesem Satze bestimmt, ob es die Gärten innerhalb oder außerhalb der Stadt seien? (Nein.) Also genauer bestimmt dieses Verhältniß der beiden Nahmer! Die G. innerhalb d. S. s. d. schönsten.) Innerhalb ist ein Wortverhältnisser. Sprechet:

† »Wörter, die das Verhältniß eines Dinges bestimmen, heißen Wortverhältnisser.«

Die Nahmer in diesem Satze wiederholt! (Die Gärten, die Stadt.)

Welcher von diesen Nahmern ist verändert worden? (Die Stadt.) In? (Der Stadt.) Diese Veränderung hat bewirkt? (Der W.Verhältnisser innerhalb.)

† »Jeder W.Verhältnisser bewirkt einen andern als den Werfall.«

† »Einige W.Verhältnisser bewirken den Wessfall.«

Merket euch die Verhältnisser, die den Wessfall bewirken, in folgenden Reimen! Taf. 18.

Ihr habt Sätze erweitert durch ein Hauptverhältniß des Grundes; versuchet nun auch, sie durch zwei Hauptverhältnisse zu erweitern, z. E. der Fleiß ist folgenreich. Grund?... Wessen Fleiß? (Eines Schülers.) Ganzer Satz!... Der Fleiß, während wessen? (während der Schulzeit.) Ganzer Satz!.. Was können wir vor diesem Satze sagen? (Erste Satzform — erweitert durch zwei Hauptverhältnisse des Grundes.) Auf gleiche Weise entwickelt die Hauptverhältnisse des Grundes in folgenden Sätzen:

Die Rettung der Schiffleute während des Sturmes war gefahrvoll.

Die Bestürmung der Festung der Gefahren ungeachtet ist beschlossen.

Das Grabmal Marceau's unweit Coblenz ist merkwürdig.

Hauptverhältnisse nennen wir? (Verhältnisse, die nicht von einem Haupttheile ausgehen, wollen wir also

B. Nebenverhältnisse

nennen! (Der Lehrer zeichnet, d. h., veranschaulicht die Verhältnisse des nachfolgenden Satzes auf der Wandtafel also:)

Die Bauten . . . . . sind . . . . . geschmackvoll.

der Einwohner außerhalb der Thore

der Stadt

Satzform? (D. B. s. g.) Wessen Bauten? (D. B. d. E.) Die Bauten außerhalb wessen? (D. B. a. d. Thore.) Wessen Thore? (Der Stadt.) Welche dieser Verhältnisse sind Hauptverhältnisse?... Warum?... Welches ist ein Nebenverhältniß?... Warum?...

Anm. Diese wenigen Sätze genügen, um den Schüler mit Haupt- und Nebenverhältnissen des Grundes bekannt zu machen. Uebung des Entwickelten durch Zerlegen und Aufsetzen ist dann erst möglich, wenn er mit den übrigen W.Verhältnissern und Fällen bekannt geworden.

Erweitern wir nun Sätze durch Verhältnisse, die von der

II. Aussage

ausgehen! Z. E. die Luft ist unentbehrlich, wem? Dem Menschen. Ganzer Satz! (D. L. i. dem Menschen u.) Zeichnet nachfolgende Sätze! »Ich bin dir gewogen.« »Das Pferd ist uns nützlich.« »Schädlich ist dem Magen das Fett.« Diese Sätze sind erweitert, jeder durch ein

A. Hauptverhältniß

der Aussage und zwar

1) ohne Wortverhältnisser.

Die Nahmer in dem Satze »der Fluß ist dem Kinde gefährlich« sind? (Der Fluß, das Kind.)

Welcher dieser Nahmer ist verändert worden? (Der N. das Kind.) In? (Dem Kinde.) Ist der Fall dieses Nahmers der Werfall?.. Warum nicht?.. Ist er der Wessfall?.. Warum nicht?.. Er ist der Wemfall, denn er beantwortet die Wemfrage. Sprechet:

† »Der Fall eines Nahmers, welcher die Wemfrage beantwortet, ist der Wemfall.«

Sammelt Beileger, die den Wemfall bewirken!
Taf. 19. a.

Beileger, die den Wessfall bewirken, sind: eingedenk, fähig, froh, gewiss, gewohnt, kundig, los, müde, schuldig, theilhaft, überdrüssig, verdächtig, werth, würdig. Taf. 19. b.

Sätze, in welchen zwei Dinge verglichen werden — wie können wir die Dinge finden, wenn wir sie vergleichen? (Gleich, oder ungleich.) Stellet in einem Satze Dinge zusammen, die gleich oder ähnlich sind! Z. E. Wäsche und Schnee! (Die Wäsche ist weiß wie Schnee.) Sätze, in welchen ein schönes Gesicht verglichen wird! Die Stirn ist glatt wie ein Spiegel; die Augen sind blau wie der Himmel; die Wangen sind roth wie ein Pfirsich; die Zähne sind glänzend wie Perlen rc. — Stellet nun auch Dinge zusammen, die einander ungleich sind, z. E. Fritz ist fleißiger als du. Carl ist der fleißigste unter euch rc.

Sehet auf die Veränderung, die mit einem Beileger vorgeht, wenn er eine Ungleichheit bezeichnet, z. B. Carl ist älter als Fritz. Franz ist der älteste unter ihnen. Die Wortsilbe? (wird verändert durch den Umlaut und nimmt die Nachsilbe er oder ste an.) Diese Veränderung eines Beilegers bezeichnet seine Vergleich-Stufe.

† »An einem Beileger unterscheiden wir drei Vergleichstufen, die Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe.«

Unterstufe	hoch,	Mittelstufe	höher,	Oberstufe	der höchste.
—	nah,	—	näher,	—	der nächste.
—	gut,	—	besser,	—	der beste.
—	viel,	—	mehr,	—	der meiste etc.

Nun auch Sätze mit Hauptverhältnissen der Aussage, die

2) durch Wortverhältnisser

bestimmt werden!

Merket euch die W.Verhältnisser, die den Wemfall bewirken, in folgenden Reimen! Taf. 20.

Ihr habt Sätze erweitert durch ein Hauptverhältniß der Aussage. Versuchet nun auch sie durch zwei Hauptverhältnisse zu erweitern

3) theils ohne, theils mit W.Verhältnissern!

Z. E. die Kinder sind gehorsam — wem? Den Eltern.

Ganzer Satz!.. gehorsam aus? (aus Liebe.) Ganzer Satz!.. Was könnt ihr von diesem Satze sagen? (Erste Satzform — erweitert durch zwei Hauptverhältnisse der Aussage.)

Auf gleiche Weise entwickelt die H. Verhältnisse der Aussage in nachfolgenden Sätzen!

Seid unterthan der Obrigkeit um des Gewissens willen (halber)!

Die Bettler sind dem Gesetze zuwider den Einwohnern beschwerlich.

Sätze, erweitert durch Haupt- und

B. Nebenverhältnisse

der Aussage! Z. E. Seit der Schlacht bei Leipzig ist die Gegend verarmt. Gezeichnet!

die Gegend . . ist . . verarmt | Satzform! (D. G. i. v.) seit wem
seit der Schlacht | verarmt? (s. d. S.) — der
bei Leipzig. | Schlacht bei? (L.)

So der Satz: der Fromme ist mit den Fugungen Gottes zufrieden.

Haben wir nun Sätze erweitert durch Verhältnisse des Grundes, sodann durch V. der Aussage; so können wir auch Sätze erweitern durch? Verhältnisse

III. des Grundes und der Aussage.

Diese Verhältnisse können sein

A. Hauptverhältnisse des Grundes und der Aussage.

Z. E. die Tapferkeit . . . war . . . fürchterlich
der Preußen dem Feinde.

B. Hauptverhältnisse des Grundes und Haupt- und Nebenverhältnisse der Aussage oder umgekehrt.

Z. E. die Noth der Einwohner wurde bei der Theurung der Lebensmittel fürchterlich. Gezeichnet! Oder: die Tapferkeit der Bürger Colbergs während der Belagerung der Stadt ist dem Könige kund geworden. Gezeichnet!

C. Haupt- und Nebenverhältnisse des Grundes sowohl als der Aussage.

Die Schönheit . . . . ist . . . . bekannt
des Nahthals aus den Beschreibungen
bei Kreuznach der Reisenden.

Zweite Stufe.

Die zweite Satzform erweitert.

Ein Satz in der zweiten Satzform, z. E. das Heer verfolgt — wen? Den Feind. In diesem Satze ist der Grund »Heer« vorgestellt als **wirkend** auf den Feind. — Der F. wird verfolgt — von wem? Von dem Heere. In diesem Satze wird der Grund »Feind« vorgestellt als **leidend**. — »Das Heer ruht.« In diesem Satze wird der Grund vorgestellt **weder** als leidend, **noch** als wirkend, sondern in einem gewissen **Zustande**, worin er sich befindet. Sprechet:

† »Die Aussager sind entweder Wirkaussager, oder Leidaussager, oder Zustandaussager.«

† Ein Satz erweitert durch Verhältnisse des

I. **Grundes**,

z. E. die Befreiung der Stadt von dem Joche der Unterdrücker gelang. Gezeichnet!

Anm. Da diese Erweiterung keinen Sprachlehrstoff darbietet; so wird unverweilt fortgegangen zu den Erweiterungen der zweiten Satzform durch Verhältnisse der

II. **Aussage**,

und zwar durch

A. **Hauptverhältnisse**.

Einen Satz mit einem

1) **Wirkaussager**,

z. E. der Windhund fängt den Hasen.

Die Nahmer dieses Satzes sind: (der W., der H.) Welcher dieser Nahmer ist verändert worden? (Der Hase.) In? (Den Hasen.) Ist der Fall dieses Nahmers der Werfall?... Warum nicht?... Der Wessfall?... Warum nicht?.. Der Wemfall?... Warum nicht?... Es ist der **Wenfall**, denn er beantwortet die **Wenfrage**. Sprechet:

† »Der Fall eines Nahmers, welcher die Wenfrage beantwortet, ist der Wenfall.«

† »Jeder Wirkaussager bewirkt einen Wenfall.«

Schreibet Sätze mit Wirkaussagern, erweitert durch **ein** Verhältniß!

Taf. 21. a.

Sätze, erweitert durch zwei Hauptverhältnisse und zwar

a. ohne Wortverhältnisser.

Sätze mit den Wirkaussagern lehren, nennen, schelten, z. E. der Lehrer lehrt wen? uns — was? die Erdbeschreibung. Ganzer Satz!..

Diese Wirkaussager bewirken also welchen Fall (den Wenfall) von wie viel Wörtern? (Von zwei W.)

Sätze mit den Wirkaussagern zahlen, geben, schenken, verzeihen, vergeben rc., z. E. Gott vergiebt — wem? uns — wen oder was? die Sünden. Ganzer Satz!...

Diese Wirkaussager bewirken also welcherlei Fälle? (Den Wem- und Wenfall,) einen Wemfall der Person und einen Wenfall der Sache.

Sätze mit den Wirkaussagern berauben, beschuldigen, entsetzen (des Amtes), überheben (der Mühe), verweisen (des Landes), würdigen (der Ehre)! Z. E. die Krankheit beraubt — wen? uns — wessen? der Kräfte. Ganzer Satz!..

Diese Aussager bewirken also welcherlei Fälle? (Den Wen- und Wessfall,) einen Wenfall der Person, und einen Wessfall der Sache.

Nun auch Sätze mit Hauptverhältnissen der Aussage, bestimmt

b) durch Wortverhältnisser.

Z. E. Christus hat den Tod für uns erlitten. Gezeichnet! — Ohne Führer haben die Reisenden den Gletscher erstiegen, ohne wen?.. Welchen Fall bewirken diese W.Verhältnisser?..

| Die R. . . haben erstiegen
| den G. . . . ohne F.

Merket euch die W.Verhältnisser, die den Wenfall bewirken, in folgenden Reimen! Taf. 21. b.

Wer kann aus dem Wirkaussager in dem Satze »der Windhund fängt den Hasen« einen

2) Leidaussager

machen?... Wer wird gefangen? (D. H.) Von wem? (vom W.) Ganzer Satz!..

Verwandelt Sätze mit Wirkaussagern in Sätze mit Leidaussagern! Taf. 21. e.

Sehet auf die Formen der Aussager »fangen« und

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

»gefangen werden«! Wie vielerlei Formen der Aussager giebt es also?.. Sprechet:

† »Es giebt zweierlei Formen der Aussager, die Wirkform und die Leidform.«

Die Leidform der Aussager nach Sprechweise, Zeit, Person und Zahl! Taf. 22.

Ein Räuber will einen Reisenden erschießen. Er trifft aber einen Felsen. Die Kugel prallt zurück und er erschießt — sich selbst. Er wollte wirken auf einen Andern und wirkt auf sich selbst zurück. Er wirkt und leidet. »Erschießen ist? ein Wirkaussager; sich erschießen ist ein Rückwirkaussager. Machet Rückwirkaussager aus nachfolden Wirkaussagern! — verbergen, erhitzen, erkälten, erinnern, ärgern, ermuthigen, beherrschen 2c. (Geld verbergen, sich verbergen; das Blut erhitzen, sich erhitzen; die Stube erkälten, sich erkälten 2c.) Kann ich auch einen Andern schämen? (Nein, nur mich selbst.) Einen Andern erbarmen?... Rückwirkaussager, die nicht auch Wirkaussager sein können, sind

3) Zustandaussager.

Der Zustandaussager »sich freuen« soll durchgeführt werden durch seine Sprechweisen, Zeiten, Personen und Zahlen! Taf. 23. a.

Der Zustandaussager »sich getrauen« soll durchgeführt werden durch seine Sprechweisen, Zeiten, Personen und Zahlen! Taf. 23. b.

Der Drittpersonaussager »dürsten« soll nach Sprechweise, Zeit, Person und Zahl verändert werden! Taf. 23. c.

Sätze mit Zustandaussagern, erweitert durch

a. ein Verhältniß

mit begegnen, folgen, danken, antworten, helfen 2c.

Diese Zustandaussager bewirken welchen Fall? (Den Wemfall.) Taf. 24. a.

Einen Satz mit dem Zustandaussager »bedürfen,« erweitert durch ein Verhältniß, z. E. der Mensch bedarf der Nahrung.

Dieser Zustandaussager bewirkt welchen Fall? (Den Wessfall.) Taf. 24. b.

Sätze, mit Zustandaussagern, erweitert durch

b. zwei Verhältnisse,

z. E. ich wohne in dem Eckhause auf dem Markte; ich bin in das Eckhaus auf dem Markte gezogen. Die Wortverhältnisser in beiden Sätzen sind?..

Im erstern Satze... bewirkt der W.V. »in« welchen Fall?·.im andern Satze welchen?..

† »Es giebt W. Verhältnisser, die den Wem- und Wenfall bewirken, je nachdem sie antworten auf die Frage wo oder wohin.«

Merket euch diese W.Verhältnisser in nachfolgenden Versen! Taf. 25.

Sätze, erweitert durch Verhältnisse der Aussage und zwar durch

B. Haupt- und Nebenverhältnisse.

Anm. Da dem Schüler nunmehr dreierlei Aussager und alle Wortverhältnisser zu Gebote stehen; so mag er sich jetzt freier bewegen in seinen Aufsätzen. Demnach giebt der L. entweder auf, wie: schreibet Sätze in der zweiten Satzform, erweitert durch Haupt- und Nebenverhältnisse der Aussage, mit oder ohne Wortverhältnisser, nach Belieben! Oder er läßt Sätze zeichnen, wie:

Gott . . . . . giebt

dem Menschen Kräfte

zum Arbeiten.

In der Stadt kaufen die Leute Bücher für die Kinder. Mit dem Säbel in der Faust zerstreuten die Husaren den Feind. Die Sperlinge bauen Nester von Heu unter dem Dache.

Sätze, erweitert durch Verhältnisse

III. des Grundes und der Aussage.

Diese Verhältnisse können sein

A. Hauptverhältnisse des Grundes und der Aussage.

Z. E. Vor Gott ist keiner der Sperlinge vergessen — gezeichnet!

Keiner ist vergessen

der Sperlinge vor Gott ꝛc.

B. Hauptverhältnisse des Grundes und Haupt- und Nebenverhältnisse der Aussage und umgekehrt.

Z. E. Die Noth der Rheinländer hat die Einwohner Berlins zur Hülfe bewogen, oder: die Noth der Bewohner des Rheinlandes hat die Berliner zur Hülfe bewogen.

C. Haupt- und Nebenverhältnisse des Grundes sowohl als der Aussage.

Z. E. die Güte des Vaters im Himmel hat das Vaterland von der Hand des Feindes erlöset ꝛc.

Dritte Stufe.

Die dritte Satzform erweitert

durch Verhältnisse

I. des Grundes. A. Haupt-, B. Haupt- und Nebenverhältnisse;

z. E. die Einwohner der Vorstadt sind Gärtner. Die Bewohner der Inseln des Archipelagus sind Griechen.

II. Der Aussage. A. Haupt-, B. Haupt- und Nebenverhältnisse.

Z. E. der Same ist das Wort Gottes. Das Auge ist des Leibes Licht. Gottvertrauen ist das Licht auf dem Pfade der Zukunft.

III. Des Grundes und der Aussage.

A. Hauptverhältnisse.

Das Wort ist die Leuchte

Gottes des Fußes.

B. Hauptverhältnisse des Grundes und Haupt- und Nebenverhältnisse der Aussage und umgekehrt.

Z. E. die Stammeltern der Engländer sind Deutsche aus den Ländern an der Elbe. Die Bewohner der Niederungen in Preußen sind Nachkommen von Deutschen.

C. Haupt- und Nebenverhältnisse des Grundes sowohl als der Aussage.

Der Untergang der Franzosen in Rußlands Eisfeldern war der Anfang der Abnahme von Napoleons Macht.

Anm. Sind diese Beispielaufgaben von dem Lehrer und den Schülern gezeichnet worden, so werden einzelne Schülerklassen auch durch Erfindung eigener Sätze nach aufgegebenen Bedingungen beschäftigt.

Ihr habt Nahmer und Personer aus dem Werfall verändert in den Wessfall, dann in den Wemfall und zuletzt in den Wenfall. Wir wollen nun alle diese Veränderungen wiederholen und zuerst die Personer, dann die Nahmer durch alle Fälle der Ein- und Mehrzahl durchführen oder sie umenden (decliniren)! Endet um die

I. Personer! Taf. 26. Endet um die

II. Nahmer!

Die Endungen der Nahmer in der Mehrzahl sind? (e, er, en.) Beispiele! (Der Tisch — die Tische; der Mann – die Männer; der Mensch — die Menschen.) Lasset uns daher alle Umendungen in

Drei Umendklassen

eintheilen; erste Klasse — Nahmer in der Mehrzahl mit e!
zweite — — — — — — — er!
dritte — — — — — — — en!

Umendung von Nahmern der ersten Klasse!
Taf. 27. a.

Umendung von Nahmern der zweiten Klasse!
Taf. 27. b.

Umendung von Nahmern der dritten Klasse!
Taf. 28.

Uebersicht der Satzformen,
möglichst erweitert durch Verhältnisse.

Erste Satzform.

Die Lehre Jesu in den Evangelien der Apostel ist Tausenden von Bekennern der Religion heilbringend geworden.

Zweite Satzform.

Die Lehre Jesu in den E. der A. verpflichtet den Christen zum Gehorsam gegen Gottes Gebote.

Dritte Satzform.

Die Lehre Jesu in den E. der A. ist Quelle des Trostes für die vom Unglück Gebeugten.

Uebungen

I. des Zerlegens

mit Hinsicht auf die Verhältnisse, wodurch die Sätze eines Lehrstoffes erweitert worden! Matth. 14, 1ster Vers. 6!.. 2!.. 4!... Satzform? (Das Gerücht kam —) Das Gerücht von wem? (von Jesu —) es kam vor wen? (vor den Herodes —) es kam wann? (zu der Zeit —). Dieser Satz ist also erweitert durch? (ein Hauptverhältniß des Grundes und zwei H.V. der Aussage.) Die W.Verhältnisser in diesem Satze sind? (zu, von, vor—)

zu bewirkt den? (Wemfall —) von? (den Wemfall —) vor? (den Wemfall auf die Frage wo, und den Wenfall auf die Frage wohin.) Der Aussager in diesem Satze? (kommen —) was für einer? ein Wirkaussager?.. warum nicht?.. also? (ein Zustandaussager —). Der Nahmer Zeit geht nach? (die Zeit — die Zeiten — nach Mensch) der Nahmer Fürst geht nach? (der Fürst — die Fürsten — nach Mensch) der Nahmer Gerücht? (das Gerücht — die Gerüchte — nach Tisch.)

2ter Vers. 3!.. 3!.. S.F.! (er sprach) sprach zu wem? (zu seinen K.) Dieser Satz ist also erweitert durch? (ein H.V. der A.) Der Nahmer Knecht geht nach? (der Knecht — die Knechte — nach Tisch.) 3!... 2!... 2!... 4!... S.F.? (Er ist auferstanden.) Auferstanden von? (den Todten.) Dieser Satz ist erweitert durch? (ein H.V. der A.) Der Aussager? (auferstehen.) Was für einer? (ein Zustandaussager.) Beweis!... Der Nahmer der Todte geht nach? (der Todte — die Todten — nach Mensch.) 5!.. S.F.? (er thut) thut wen oder was? (s. Th.) dieser Satz ist also erweitert durch? (ein H.V. der A.) Der Aussager? (thut.) Ist was für ein r! (ein Wirkaussager.) Beweis! (er bewirkt den Wenfall) Der Nahmer die That geht? (die That, die Thaten — nach Mensch.)

u. s. f.

6ter Vers. 3!.. 3!.. S.F.? (H. beging) er beging wen oder was? (seinen Jahrestag.) Dieser Satz ist erweitert durch? (ein H.V. der A.) Der Aussager? (begehen.) Was für einer? (ein W.A.) Beweis! (ein Fest begehen.) Der Nahmer Tag geht nach? (der Tag — die Tage — nach Tisch.) — 6!.. S.F.? (die Tochter tanzte.) Die Tochter wessen? (der H.) Sie tanzte vor wem? (vor ihnen.) Dieser Satz ist also erweitert durch? (ein H.V. des G. und ein H.V. der A.) Der Aussager? (tanzen.) Was für einer! (einen Walzer tanzen — ein W.A.) Der Nahmer Tochter geht nach! (Mann) — 4!... S.F.? (das gefiel) es gefiel wem? (dem H.) Ein Satz erweitert durch? (ein H.V. der A.) Der Aussager? (gefallen.) Was für einer? (ein Zustandaussager.)

u. s. f.

8ter Vers. 4!.. 3!.. 2!.. 2!.. 3! Gieb mir her — 3! auf einer Schüssel — 3! das Haupt Johannis. S.F.?

(gieb her) wem? (mir) worauf? (auf einer S.) wen oder was? (das H.) wessen H? (das H. J.) Dieser Satz ist also erweitert durch? (drei H.V. der Aussage und ein N.V.) Der Aussager? (geben.) was für einer? (das Haupt geben — ein W.A.) Der Nahmer Haupt geht nach? (das Haupt — die Häupter — nach Mann.) Der W.Verhältnisser auf bewirkt? (den Wemfall auf die Frage wo und den Wenfall auf die Frage wohin.)

Anm. Mit besonderem Nutzen wird diese Uebung zur schriftlichen Beschäftigung einzelner Schülerklassen verwendet. Diese zeichnen den aufgegebenen Lesestoff, z. E. so und so viel Verse eines Kapitels auf ihre Schiefertafeln und lesen nachher vor, z. E. gieb mir — gieb auf einer S. — gieb das H. — das H. J., und bezeichnen diesen Satz als einen, der durch 3 Haupt- und 1 Nebenverhältniß der Aussage erweitert ist. —

Uebungen
II. des Aufsetzens
nach aufgegebenen Bedingungen, z. E.

Zweite Satzform, erweitert durch ein H.V. des Grundes und zwei Haupt- und ein Nebenverhältniß der Aussage! — Ein Nahmer als Grund, in Verhältniß zu einem Nahmer im Wessfall —... Wirkaussager mit einem Nahmer im Wenfall.... W.Verhältnisser mit einem Nahmer, der in Verhältniß ist zu einem Nahmer im Wessfall....

A. Die Lehre Jesu.. tröstet den Christen.. unter den Leiden des Lebens.

B. Die Lieder des Gesangbuches.. erbauen den Andächtigen.. im Hause des Herrn.

C. Der Fleiß des Lehrers.. findet den Lohn.. im Beifall des Gewissens u. s. f.

Satzlesregeln. *)

Am leichtesten faßt und übt der Schüler die aus diesem Abschnitte sich ergebende Regel der

1. Satzpause:

---

*) Durch diese und ähnliche neue Aufstellungen erhält der letzte Aufsatz im ersten Hefte des zweiten Bandes weitere Ausführung.
A. D.

„Vor jedem Wortverhältnisser findet eine Pause statt.“

Die wenigen W.Verhältnisser, die den Wesffall umschreiben, wie: zu — von — unter, z. E. die Pflicht zu gehorchen, der Beste von allen, der Jüngste unter ihnen rc. mögen dieser Regel kaum Eintrag thun; denn das geweckte und sich entwickelnde Sprachgefühl befähiget den Schüler, die seltenen Ausnahmen dieser Regel selbst zu finden. Besonders nützlich wird sie ihm — zumal dem noch nicht fertigen Leser — dadurch, daß er ruhiger liest, weil er nur kleine Satzabschnitte zu lesen hat, und daß er also leichter in den Sinn des Gelesenen eindringt. Um so nothwendiger ist dem Schüler die genaueste Kenntniß aller W.Verhältnisser, weßhalb die Tafeln 18, 20, 21 und 25 dem Gedächtniß fest einzuprägen sind. — In Betreff der

II. Wortverbindung

ergiebt sich die Regel:

„Der Satztheil, welcher einen Fall bewirkt, und das Wort, das er verändert, gehören zusammen.“

Demnach bildet der Nahmer — der Beileger — der Aussager — der W.Verhältnisser einen Satzabschnitt mit dem Nahmer oder Personer im Wess-, Wem- oder Wenfall, der davon ausgeht, wenn sie nicht getrennt werden durch einen andern Satztheil.

Zur Erläuterung und Uebung dieser Regeln mag das Gleichniß vom verl. Sohne noch einmal gelesen werden, Luc. 15,

11ter Vers. 5!.. „Ein Mensch hatte“ gehört zusammen, warum? (der unerweiterte Satz wird wie ein Wort gelesen —) zween Söhne; warum? (Nahmer und sein Beileger gehören zusammen) *)

*) Daß ein unerweiterter Satz, daß Nahmer und Aussager mit ihren Bestimmungen zusammengelesen werden, ist dem Schüler bereits bekannt, und daher nur von Verhältnissen die Rede.

hatte — zween — Söhne — warum wie ein Wort?.. haben ist? (ein Wirkaussager) ein W.A. und sein Wenfall gehören zusammen.

12ter Vers. 3!.. 3!.. 2!.. der Jüngste unter Ihnen ist soviel, als der Jüngste Derselben und wird besser zusammengelesen. Zum — Vater — warum wie ein Wort? (W.Verhältnisser und sein Wemfall gehören zusammen.) 2! Gieb = mir — warum w. e. W.? (Der Aussager und sein Wenfall g. z.) 4!.. das = Theil = der = Güter — warum w. e. W.? (ein Nahmer und sein Nahmer im Wesffall ꝛc. —) 3!.. das = mir = gehöret — warum? (der A. gehören und sein Wemfall ꝛc. —) 6!.. er = theilte = ihnen = das = Gut — warum? (der A. theilten und sein Wem- und Wenfall.)

13ter Vers. 9!.. 2!.. Wen, was sammelt er? (alles.) Dieser Wenfall aber ist getrennt von seinem W.Aussager durch die Worte? (der jüngste Sohn —) Daher zwei Satzabschnitte.. 7!.. brachte = er = sein = Gut = um — warum e. W.? (der W.A. umbringen und sein Wenfall —) 2!.. mit = Prassen — warum? (W.Verhältnisser und sein Wemfall.)

14ter Vers. 8!.. das = Seine = verzehret — warum? (der W.A. verzehren und sein Wenfall) 4!.. 4!.. durch = das = Land — warum? (W.Verhältnisser und sein Wenfall.) u. s. f.

Die Regel der

III. Wortgeltung,

nach welcher in jedem Satzabschnitt ein Wort vor den übrigen ausgezeichnet werden muß, ist auch bei diesen Uebungen wohl zu beachten.

Beilagen.

Wortverhältnisser, die den Wessfall bewirken:
Taf. 18.

Mittels des Griffels lern' ich schreiben — mittels wessen?
Anstatt der Feder, wie mancher denkt — anstatt wessen?
Kraft des Gebotes will ichs ferner treiben — kraft wessen?
Während der Schulzeit fleissig bleiben — während wessen?
Vermöge der Kraft, die Gott mir schenkt — vermöge wessen?
Unweit der Schule wohn' ich freilich — unweit wessen?
Des Wetters wegen — wohnt' ich auch fern — wesswegen?
Des Sturms ungeachtet käm ich treulich — wessen ungeachtet?
Laut des Zeugnisses glaubt ihrs gern — laut wessen?
Mittels — anstatt — ungeachtet — laut.

Taf. 19. a.

Es sollen Sätze der ersten Satzform geschrieben werden, erweitert durch Hauptverhältnisse, welche ausgehen von nachfolgenden Beilegern, die den Wemfall bewirken.

Aehnlich — (die Schwester ist dem Bruder ähnlich) angenehm — bange — bekannt — beschwerlich — dienlich — entbehrlich — erlaubt — feind — gehorsam — günstig — heilsam — lieb — nahe — nöthig — schädlich — treu — verhasst — werth.

Taf. 19. b.

Aehnliche Sätze mit Beilegern, die den Wessfall bewirken:

eingedenk der Wohlthat (der Dankbare ist einer Wohlthat eingedenk —) fähig eines Verbrechens — des Lebens froh — der Sache gewiß — der Arbeit gewohnt — des Weges kundig — der Last los — des Lebens müde — des Todes schuldig — der Wohlthat theilhaftig — der Plage überdrüssig — des Diebstahls verdächtig — der Ehre werth — der Belohnung würdig.

Taf. 20.

Wortverhältnisser, die den Wemfall bewirken.

Mit wem vergleichen wir den Trägen? — mit dem Esel.

Nach wem steht sein gemeiner Sinn? — nach dem Nichtsthun.

Von wem kommt aber aller Segen? — von Gott.

Aus wem der sicherste Gewinn? — aus dem Fleisse.

Zuwider wem ist jede Sünde? — dem Gebote zuwider.

Entgegen wem der Reiz dazu? — dem Gebote entgegen.

Bei wem ist wohl dem guten Kinde? — bei den Eltern.

Und ausser wem ist keine Ruh? — ausser dem Wohlverhalten.

Seit wem (wann) dein besseres Streben? — seit einem Monat.

Sammt wem baust du dadurch dein Glück? — sammt den Eltern.

Nächst wem verdankst du Gott dein Leben? — nächst den Eltern.

Zu wem kehrst du dereinst zurück? — zu Gott.

Mit — nach — von — aus — zuwider — entgegen — bei — ausser — seit — sammt — nächst — zu.

Taf. 21. a.

Es sollen Sätze der zweiten Satzform geschrieben werden, erweitert durch ein H.Verhältniß, welches ausgeht von dem Wirkaussager? Verfertigen — pflanzen — pflücken — flechten — zerbrechen — zerschmettern — zähmen — anziehen — jäten — begleiten — werfen — klopfen — verarbeiten — befestigen — schleifen — kochen — braten — löschen ꝛc.

Taf. 21. b.

Wortverhälnisser, die den Wenfall bewirken:

Wider wen muss man sich wehren? } wider
Gegen wen die Waffen kehren? } gegen den Feind.

Um wen sich die Jugend schaaren? — um den König.

Für wen ihre Grenzen wahren? — für das Vaterland.

Durch wen aber wird sie siegen? — durch Gott.
Ohne wen doch unterliegen? — ohne Gott.
Wider — gegen — um — für — durch — ohne.

Taf. 21. c.

Die Wirkaussager dieser Sätze sollen in Leidaussager verwandelt werden!

Die Kleider werden vom Schneider verfertigt. — Vom Vater sind die Bäume gepflanzt worden.....

Der Wenfall im Wirksatze wird im Leidsatze?...

Taf. 22.

Die Leidform der Aussager nach Sprechweise, Zeit, Zahl und Person.

Unbestimmweise

Nunzeit.	Vorbeizeit.	Kommzeit.
gefangen werden.	gefangen worden sein.	werden gefangen werden.

Anzeigweise.

Nunzeit.	Vorbeizeit.	Kommzeit.
ich werde gef.	ich bin gef. worden.	ich werde gef. werden.
du wirst —	du bist — —	du wirst — —
er wird —	er ist — —	er wird — —
wir werden —	wir sind — —	wir werden — —
ihr werdet —	ihr seid — —	ihr werdet — —
sie werden —	sie sind — —	sie werden — —

Befehlweise.

werde gefangen! werdet gefangen!

Taf. 23. a.

Der Rückwirkaussager » sich freuen « soll umgeändert werden nach Sprechweise, Zeit, Zahl und Person!

Unbestimmweise.

Nunzeit.	Vorbeizeit.	Kommzeit.
sich freuen.	sich gefreut haben.	sich freuen werden.

Anzeigweise.

Nunzeit.	Vorbeizeit.	Kommzeit.
ich freue mich,	ich habe mich gefreut,	ich werde mich freuen.
du freuest dich	- - - -	- - - -
er freuet sich	- - - -	- - - -
wir freuen uns	- - - -	- - - -
ihr freuet euch	- - - -	- - - -
sie freuen sich	- - - -	- - - -

Befehlweise

freue dich! freuet euch!

Taf. 23. b.

Dieselben Umänderungen des Rückwirkaussagers »sich getrauen« Anzeigweise — Nunzeit — ich getraue mir, du . . dir, er . . sich, wir . . . uns, ihr . . . euch, sie . . . sich.

Taf. 23. c.

Umänderung des Drittpersonenaussagers »es dürstet mich« Nunzeit — es dürstet mich, es . . dich, es . . ihn, es . . uns, es . . euch, es . . sie.

Vorbeizeit etc. Kommzeit etc.

Taf. 24. a.

Es sollen Sätze der zweiten Satzform geschrieben werden mit Zustandaussagern, die den Wemfall bewirken, begegnen — (dem Reisenden ist ein Unfall begegnet) folgen — danken — antworten — helfen — erscheinen — entfallen — nützen — schaden. —

Taf. 24. b.

Mit Zustandaussagern, die den Wessfall bewirken: bedürfen — entbehren — gedenken — schonen — sich annehmen — s. bedienen — s. bemächtigen — s. enthalten — s. entsinnen — s. entwöhnen — s. erbarmen — s. erinnern — s. schämen. —

Taf. 25.

Wortverhältnisser, die den Wemfall bewirken auf die Frage wo, und den Wenfall auf die Frage wohin.

Soldaten ziehen in das Feld — wohin?
Soldaten reihn sich in dem Felde — wo?
Die Reiter reiten an die Flügel — wohin?
Die Reiter halten an den Flügeln — wo?
Canonen fahren neben die Reiter — wohin?
Canonen stehen neben den Reitern — wo?
Die Schützen eilen vor die Reihen — wohin?
Die Schützen feuern vor den Reihen — wo?
Die Führer reiten hinter die Linie — wohin?
Wundärzte halten hinter der Linie — wo?
Ein Nebel senkt sich zwischen die Heere — wohin?
Husaren schwärmen zwischen den Heeren — wo?
Der Schütze flüchtet unter den Busch — wohin?
Der Schütze ladet unter dem Busche — wo?
Die Kugeln fliegen über die Köpfe — wohin?
Die Kugeln pfeifen über den Köpfen — wo?
Der Feigling flüchtet auf den Baum — wohin?
Der Tod ereilt ihn auf dem Baume — wo?
in — an — neben — vor — hinter — zwischen — unter — über, auf.

Taf. 26.

Die Personer sollen umgeendet werden.

Einzahl.	Werfall —	Ich. . . .	du	er, sie, es.
	Wessfall —	meiner	deiner	seiner, ihrer, seiner.
	Wemfall —	mir	dir	ihm, ihr, ihm (sich).
	Wenfall —	mich	dich	ihn, sie, es (sich).
Mehrzahl	Werfall —	wir	ihr	sie
	Wessfall —	unser	euer	ihrer
	Wemfall —	uns	euch	ihnen (sich)
	Wenfall —	uns	euch	sie (sich).

Taf. 27. a.

Die Nahmer sollen umgeendet werden.

Nahmer der ersten Klasse, in der Mehrzahl mit e.

	Einzahl.	Mehrzahl.
Werfall —	der Tisch	die Tisch-e

Einzahl.	Mehrzahl.
Wessfall — des Tisch-es	der Tisch-e
Wemfall — dem Tisch-e	den Tisch-en
Wenfall — den Tisch.	die Tisch-e.

Nachgebildet die Nahmer: das Gebirg-e, der Mon-at, der Kön-ig, der Kran-ich, der Här-ing, der Jüng-ling, das Schick-sal, der Ab-end, der Gehor-sam, das Bild-niss.

Taf. 27. b.

Nahmer der zweiten Klasse, in der Mehrzahl mit er.

Einzahl.	Mehrzahl.
Werfall — der Mann	die Männ-er
Wessfall — des Mann-es	der Männ-er
Wemfall — dem Mann-e	den Männ-ern
Wenfall — den Mann	die Männ-er.

Nachgebildet die Nahmer: der Reich-thum, das Mess-er, der Tisch-ler, der Red-ner, der Nag-el, das Räth-sel.

In welchen Fällen sind die Nahmer mit der Nachsilbe — er, ler, ner dem Musternahmer ähnlich?... In welchem Falle weichen sie ab?..

Worin sind auch die Nahmer mit der Nachsilbe et dem Musterworte ähnlich?..

Taf. 28.

Nahmer der dritten Klasse, in der Mehrzahl mit en.

		Erste Art.	Zweite Art.	Dritte Art.
Einzahl.	Werfall —	der Mensch,	das Herz,	das Bett,
	Wessfall —	des Mensch-en,	des Herz-ens,	des Bett-es,
	Wemfall —	dem Mensch-en,	dem Herz-en,	dem Bett-e,
	Wenfall —	den Mensch-en,	das Herz,	das Bett.
Mehrzahl.	Werfall —	die Mensch-en,	die Herz-en,	die Bett-en,
	Wessfall —	der Mensch-en,	der Herz-en,	der Bett-en,
	Wemfall —	den Mensch-en.	den Herz-en,	den Bett-en,
	Wenfall —	die Mensch-en,	die Herz-en,	die Bett-en.

Nachgebildet die Nahmer: der Has-e, der Of-en, das Mäd-chen, das Kind-lein, der Zins!

Der Nahmer Knabe geht nach? (der Knabe, des Knaben, Mehrzahl die Knaben — nach Mensch) der Nahmer

Dach geht nach?... Pferd?... Weib?.., Nahme?... Mantel?... Muster?... Thor?... Blatt?... Der Nahmer Wand geht nach? (die Wand, die Wände -- nach Tisch) Birn?...

Dritter Abschnitt.

Ein einfacher Satz, erweitert durch Verhältnisse und Bestimmungen.

Erste Stufe.

(Die erste Satzform erweitert.

Einen Satz in der ersten Satzform, z. E. die Noth wurde fürchterlich. Wir wollen diesen Satz zuerst durch Haupt- und Nebenverhältnisse des Grundes und der Aussage erweitern! Wessen Noth?..

Anm. Die Schüler machen Vorschläge von passenden Verhältnissen; der L. wählt das Passendste und heißt sie dann das Gewählte niederschreiben.

Die N. der Einwohner welcher Stadt?.. schreibet Missolonghi -- Band! (wurde) Aussage! (fürchterlich) wodurch? (durch den Mangel) an was? (an Lebensbedürfnissen.) Ganzer Satz!... was könnt ihr davon sagen?... Wir wollen nun diesen Satz noch mehr erweitern, und zwar durch Bestimmungen, nicht allein seiner Haupttheile, sondern auch seiner Nebentheile. Die Nahmer können bestimmt werden durch? (Beileger) die Noth -- wie war sie ohne -- dem? (groß) dieser Beileger kann bestimmt werden durch? (einen Umstandner). Die bereits oder ohnedem große Noth der Einwohner -- was können wir von solchen Einwohnern sagen? (sie waren unglücklich.) Satz!.. (D. o. g. N. der unglücklichen Einwohner.) Missolonghi wurde damals belagert; daher der Aussagbeileger? (des belagerten M.) Das Band kann bestimmt werden durch? (einen Bestimmaussager) mußte -- und dieser B.A. durch einen? (Umstandner) musste leider -- der Nahmer Mangel bestimmt! (durch den gänzlichen M. -- an -- Lebensbedürfnissen -- bestimmt!.. (an den nothwendigsten Lebensbedürfnissen -- (die Aussage bestimmt durch? (einen Umstandner) bald fürchterlich werden. Ganzer Satz:

Die ((ohnedem) große) Noth der (unglücklichen) Einwohner des (belagerten) M. ((musste) leider) durch den (gänzlichen) Mangel an (den nothwendigsten) Lebensmitteln (bald) fürchterlich werden.

Anm. Der L. fahre fort, gemeinschaftlich mit den Schülern, Sätze zu erweitern auf obige Weise; (eine Uebung, die so bildend als unterhaltend ist) so lange, bis die fähigern Schüler wenigstens dergleichen Aufgaben befriedigend lösen. Er selbst wird wohl thun, an seiner Wandtafel mitzuschreiben, vorerst Raum zu lassen für die Bestimmungen, sodann die gefundenen (wie oben) einzuschließen. Der vollendete Satz wird an der Tafel gelesen, sodann ohne Bestimmungen, und zuletzt ohne Verhältnisse, d. h. unerweitert, als Satzform.

Taf. 29.

Der Beileger richtet sich nach seinem Nahmer in? (Gattung und Zahl.) Die Gattung des Beilegers »unglücklich« ist also?.. warum?.. die Zahl?.. warum?.. der Fall?.. warum?.. also nicht bloss in Gattung und Zahl richtet sich der B. nach seinem Nahmer, sondern auch im? (Falle.) Sprechet:

† »Der Beileger richtet sich nach seinem Nahmer in Fall, Zahl und Gattung. Lernet die Umendformen des Beilegers!

Taf. 30.

Hauptverhältnisse haben wir genannt? (Verhältnisse, die von Hauptheilen ausgehen.) Nebenverhältnisse hingegen? (Verhältnisse, die von Nebentheilen ausgehen.) Sehen wir jetzt, ob nicht auch Verhältnisse ausgehen können von einer oder der andern Bestimmung im Satze! -- Zeichnet den Satz: die (so große) Noth der Einwohner des (belagerten M. ꝛc.) Die Noth war groß -- wie lange schon? -- seit Monaten. M. war belagert von wem? -- von den Türken.

Die (so große) Noth

seit Monaten   der Einwohner

des (belagerten) M.

von den Türken.

Wir wollen die Verhältnisse, die von einer Bestimmung, besonders auch von den Aussagbeilegern ausgehen, Unterverhältnisse nennen!

Zweite Stufe.
Die zweite Satzform erweitert.

Erweitert den Satz »der Fleiß sichert« durch Haupt-, Neben- und Unterverhältnisse! Wessen Fleiß! eines Jünglings — Fleiß worin? in den nothwendigen Kenntnissen — nothwendig wozu? zum Lebensunterhalt — sichert wem? dem Jüngling, besser den Drittpersoner ihm — sichert wen oder was? sein Auskommen — Auskommen wann? im Alter. Gezeichnet!... Dieser Satz ist erweitert durch 2 H.V. des Grundes und ein Unterverhältniß, ausgehend von? dem Beileger nothwendig, und durch 2 H.V. und ein N.Verhältniß der Aussage.

Anm. Lehrer, welche Tillich's Lesebuch besitzen, finden von S. 67 — 196 eine große Menge von Sätzen, die durch Verhältnisse erweitert sind, und die nach den Forderungen dieser und der andern Stufen leicht abgeändert werden, indem der Lehrer die fehlenden Bestimmungen und deren Unterverhältnisse einschaltet oder einschalten läßt; z. E. S. 155. Ueber die Weinreben deckt man im Winter gern Stroh — zweite Satzform, erweitert durch 3 H.V. der Aussage — Weinreben bestimmt! (über die jungen Weinreben) — Winter bestimmt durch den Beileger gefährlich — gefährlich wem? (ihnen —) was für ein Verhältniß? (ein Unterverhältniß) Beweis!...

Ordnet den Satz »über diesen kleinen Graben springe ich mit leichter Mühe«.... Das Verhältniß »mit leichter Mühe« verwandelt in einen Umstandner! (leicht.) Dieser Umstandner wird umschrieben, wenn er durch einen Wortverhältnisser und Nahmer, durch einen W.Verhältnisser, Beileger und Nahmer ersetzt wird. Umschreibet den Artumstandner recht! (mit Recht —) den Zeitumstandner immer! (zu allen Zeiten —) den Ortumstandner überall! (an allen Orten!) 2c.

Taf. 31.

Schreibet den Satz »seit gestern empfinde ich weniger Schmerzen.« Gestern ist? (ein Zeitumstandner —) seit ist? (ein W.Verhältnisser. —) Was habt ihr gefunden?..

† »Einige Umstandner können durch W.Verhältnisser bestimmt werden.«

Bestimmet Ortumstandner durch W.Verhältnisser! (von oben nach unten 2c. Bestimmet Zeitumstandner! (seit gestern.)

Dritte Stufe.
Die dritte Satzform erweitert.

Erweitert den Satz »die Nah ist ein Nebenfluss« durch Haupt-, Neben- und Unterverhältnisse! Der Grund Nah bestimmt durch den Aussagbeileger« durchströmend — durchströmend wen? (das alte Kreuznach --) ist ein Nebenfluss wessen? (des Rheins. --) Die Aussage »Nebenfluss« bestimmt durch den Beileger unbrauchbar... unbrauchbar für wen? für den Handel. Ganzer Satz! (Die das alte Kreuznach durchströmende Nah ist ein für den Handel unbrauchbarer Nebenfluss des Rheins.) Unterverhältnisse sind? (das a. K. --) und? (für den Handel.)

Erweitert den Satz »die Guillotine ist ein langes Messer« durch ein Unterverhältniß -- lang wie viel Schuh? (vier Schuh.) Dieses Unterverhältniß geht aus? (von dem Beileger lang.)

Ihr kennet Beileger, die den Wessfall bewirken, z. B. -- Beileger, die den Wemfall bewirken, z. B.? --

† »Einige Beileger bewirken den Wenfall.«

Die Beileger »breit, dick, lang, hoch, tief, weit, alt, reich, werth, schwer, gross etc. Beileger der Grösse nach Raum und Zeit, Werth, Gewicht, Mass.

Anm. In dem zweiten Abschnitt und dessen erster Stufe konnte diese Regel nicht entwickelt werden, da der Wenfall erst in dessen zweiter Stufe seine Stelle fand.

Uebungen.

I. des Zerlegens --
mit Hinsicht auf Verhältnisse und Bestimmungen, wodurch die Sätze eines Lesestoffes erweitert werden.

Matth. 20.

1ster Vers. 6!.. 1!.. 3!.. 3!.. 3!.. Satzform! (Er ging aus -- zweite S.F.) erweitert! (er ging aus am Morgen -- g. a. zu miethen -- zu miethen Arbeiter -- zu m. in seinen Weinberg -- erweitert durch 2 Hauptverhältnisse und 2 N.V. der Aussage.) Die Bestimmung ist? (seinen.) Was für ein Wort? (Ein Besitzpersoner.) Als Beileger richtet er sich nach seinem Nahmer in? Fall, Zahl und Gattung --) ist also? (der Wenfall, Einzahl, Erstgattung.)

Anm. Verse, in welchen zwar Verhältnisse, aber keine Bestimmungen sich finden und Fragen, welche im zweiten Abschnitt vorgekommen, werden nunmehr übergangen.

2ter Vers. 1!.. 2!.. 5!.. 3!.. 2!.. S.F.! (Er ward eins, die erste) erweitert? (eins mit den Arbeitern -- eins um einen Groschen -- u. e. G. zum Tagelohn -- zwei Haupt- und ein N.Verhältniß der Aussage.) Die Bestimmung ist! (einen G.) Das Wort »ein« kann sein? (ein Unbestimm-andeuter und ein Zahlbeileger.)

3ter Vers. 3!.. 3!.. S.F.! (Er ging aus -- die zweite) erweitert! (ging aus um die dritte Stunde.) Die Bestimmung ist? (der Zahlbeileger dritte.) Was für ein Z.B.? (ein OrdnungZ.B. -- 3!...3!.. 2!.. S.F.! (er sah, die zweite.) Erweitert! (e. s. Andere) Bestimmungen! (stehen) stehen wo? (am Markte.) Was für ein Verhältniß? (ein Unterverhältniß.) Noch eine Bestimmung! (der Umstandner müßig.) Was für ein Umstandner? (ein Artumstandner) 2c. 2c.

Uebungen

II. des Aufsetzens

nach aufgegebenen Bedingungen, z. E. nach Tillich's Lesebuch, S. 111.

Erste Satzform, erweitert durch 2 Haupt- und 1 N.-Verhältniß der Aussage und zwei Beileger! Wortverhältnisser, Beileger und Nahmer... dessen Nebenverhältniß, W. Verhältnisser, Beileger und Nahmer... Band und ein Nahmer als Grund... zweites Hauptverhältniß: W.Verhältnisser und Nahmer... die Aussage..

A. Seit einem großen Unglücksfall -- in der frühesten Jugend -- ist der Mann -- auf Reisen -- furchtsam.

B. Durch große Schilde -- aus starkem Eisenblech -- waren die Alten -- bei Belagerungen -- gedeckt.

C. Durch ihren Fleiß -- in den herrlichen Weinbergen --- werden die Weinbauer -- in den Rheinlanden -- reich 2c.

Zweite Satzform -- erweitert durch ein H.V. des Grundes und ein H.V. der Aussage, Umstandner und Beileger! -- Umstandner, Aussager und ein Nahmer, bestimmt durch einen Beileger, als Grund... Wortverhältnisser, Beileger und Nahmer...

A. Langsam steigt die herrliche Sonne -- am fernen Gesichtskreise.

B. Muthig kämpften die tapferen Krieger -- gegen den zahlreichen Feind.

C. Fürchterlich hallte der Donner -- in dem öden Gebirge

D. Gütig sorgt der himmlische Vater -- für alle Geschöpfe.

Satzlesregeln.

Die im zweiten Abschnitt entwickelte Regel der

I. Satzpause,

daß vor jedem Wortverhältnisser eine Pause statt finde, kann nunmehr für Schüler, die im Beziehen der Satztheile auf einander sich geübt und einige Fertigkeit erworben, also gefasst werden, daß

„zwischen Satztheilen, die nicht zusammengehören, eine Pause statt finde."

Zur Anwendung der Regel, daß nach jedem

II. Satzabschnitt

eine Pause gemacht werden müsse, kann theils das Sprachgefühl, theils die erworbene Spracheinsicht in Anspruch genommen werden. In dem Satze:

„der Fleiß eines Jünglings — in den — zum Le-
„bensunterhalt nothwendigen Kenntnissen sichert ihm
„sein Auskommen – im Alter,"

wird der Leser vor den W.Verhältnissern in — zum — im eine Pause machen. Dieselbe Pause findet aber auch zwischen den Wörtern „Kenntnissen" und „sichert" statt, weil sie keineswegs zusammengehören. Der Grund „Fleiß" und die Aussage „sichert" sind durch zuviele eingeschaltete Satztheile getrennt, als daß sie ohne Pause gelesen werden könnten.

Fragen an das Sprachgefühl: gehören die Wörter zusammen „der Fleiß eines Jünglings" (Ja—) an die Spracheinsicht: warum? (ein Nahmer und sein Verhältnißnahmer im Wessfall gehören zusammen.) Die Wörter „sichert ihm" gehören sie zusammen? (Ja—) Warum? (ein Aussager und sein Wemfall.) Auch die Wörter „Kenntnissen sichert"? (Nein —)

Welche denn? (der Fleiß sichert.) Sie sind aber getrennt durch? (zwei Haupt- und ein N.Verhältniß.) u. s. f.

Obige Sätze mit **versetzter** Wortfolge, in welchen die Verhältnisse den Haupttheilen des Satzes **vorangehen** (s. oben die Uebungen des Aufsetzens), z. E. durch große Schilde — von starkem Eisenblech — waren die ꝛc., machen diese erweiterte Regel der Satzpause besonders deutlich.

Anm. Uebrigens kommen dergleichen Sätze, die durch Verhältnisse und Bestimmungen möglichst erweitert sind, in Vergleich mit den minder erweiterten zu selten vor, als daß der Leseschüler mit der Hauptregel der Satzpause vor Wortverhältnissern nicht ausreichen sollte. — Als Uebstoff des richtigen Vortrags mit Hinsicht auf Satzpausen und Wortgeltung, folge das **Gebet des Herrn**:

Unser=Vater, der=du=bist | im=Himmel.
Dein=Name=werde=geheiliget:
Dein=Reich=komme.
Dein=Wille=geschehe | auf=Erden, wie | im=Himmel.
Unser=tägliches=Brod=gieb=uns=heute.
Und=vergieb=uns=unsere=Schulden, wie=wir=vergeben=unsern=Schuldigern
Und=führe uns=nicht | in=Versuchung.
Sondern=erlöse=uns | von=dem=Uebel.
Denn=dein=ist das=Reich, und=die=Kraft, und=die=Herrlichkeit | in=Ewigkeit. Amen!

Beilagen.

Taf. 29.

Nachfolgende Sätze sollen ohne Bestimmungen geschrieben werden!

a) Die so gefräßigen Raupen der zahllosen Kohlweißlinge pflegen den jungen Gemüsepflanzen in unsern Gärten außerordentlich schädlich zu sein.

b) Das furchtbare Erdbeben in des so glücklichen Portugals prachtvoller Hauptstadt mußte für die unvorbereiteten Einwohner derselben in hohem Grade verderblich werden.

Diese Sätze sollen nun auch ohne Verhältnisse geschrieben werden!...

Nachfolgende drei Satzanfänge sollen fortgesetzt werden!

a) Der außerordentliche Ertrag des vorjährigen Herbstes....

b) Nur auf der südlichen Seite der Berge in warmen Ländern....

c) Auch in dem so reizenden Nahthale....

Nachfolgende Satzformen sollen durch Verhältnisse und Bestimmungen erweitert werden!

a) Die Belagerten sind geschützt...
b) Der Dieb hat bekannt...
c) Die Zugvögel fliegen...
d) Frankfurt ist eine Stadt. --

Taf. 30.

Die Umendformen des Beilegers.

1) ohne Andeuter.

Wer?	gut-er Weizen	gut-e Gerste	gut-es Korn	gut-e Früchte
Wess? statt	gut-es W.	gut-er G.	gut-es K.	gut-er F.
Wem? mit	gut-em W.	gut-er G.	gut-em K.	gut-en F.
Wen? für	gut-en W.	gut-e G.	gut-es K.	gut-e F.

2) Mit dem Andeuter und zwar dem

a) Unbestimmandeuter.

Wer?	ein gut-er W.	eine gut-e G.	ein gut-es K.	gut-e F.
Wess?	eines gut-en W.	einer gut-en G.	eines gut-en K.	--
Wem?	einem gut-en W.	einer gut-en G.	einem gut-en K.	--
Wen?	einen gut-en W.	eine gut-e G.	ein gut-es K.	--

b) Bestimmandeuter.

Wer?	der gut-e W.	die gut-e G.	das gut-e K.	die gu-ten F.
Wess?	des gut-en W.	der gut-en G.	des gut-en K.	der gut-en F.
Wem?	dem gute-n W.	der gut-en G.	dem gut-en K.	den gut-en F.
Wen?	den gut-en W.	die gut-e G.	das gut-e K.	die gut-en F.

Nachfolgende Sätze sollen durch Beileger bestimmt werden:

Carl kauft für.. Geld.. Waare. -- Wegen.. Schießens hat Franz.. Strafe erlitten. -- Aus.. Herzen kamen des.. Lehrers.. Worte. -- Einen.. Schüler belobt ein.. Vater. -- Den.. Thaten folgt.. Lohn rc.

Taf. 31.

Umstandner sollen umschrieben werden,

1) Ortsumstandner,

überall = an allen Orten --- hier = an diesem Orte ---

dort ... rechts ... links ... diesseits ... jenseits ... hienieden = in diesem Leben --- anderwärts. ---

2) Zeitumstandner,
allezeit = zu allen Zeiten --- nie ... heuer ... kürzlich = vor kurzem --- künftig ... einst ... gelegentlich ... sogleich ... heute ... gestern ... morgen ... täglich ... stündlich ... jährlich ... zeitlebens ....

3) Artumstandner,
aufmerksam = mit Aufmerksamkeit --- besonnen ... bedachtsam ... vorsichtig ... getrost = getrosten Muthes --- genau ... leichtsinnig ... artig ... ehrbar ... bescheiden ... stolz ... übermüthig ... still ... offenherzig ... freimüthig ꝛc. ꝛc.

Drittes Capitel.

Ein einfacher, erweiterter Satz möglichst verkürzt.

Erste Stufe.

Ein einfacher Satz, erweitert durch Bestimmungen, möglichst verkürzt.

Erweitert den Satz »der Hund ist niedlich« durch einen Beileger! (der kleine H...) Dieser Beileger soll durch eine Nachsilbe bezeichnet werden (das Hündchen ꝛc.) Die Nachsilben der Verkleinerung sind? (chen und lein.)

Welcherlei Gattung ist der Nahmer »Hund«?... der Nahmer »Hündchen« aber?... Untersuchet, ob alle Nahmer mit Verkleinsilben zur Drittgattung gehören! ... Was habt ihr gefunden?...

† »Ein Nahmer mit der Verkleinsilbe wird dadurch ein Nahmer der Drittgattung.«

Sehet auf die Stammsilbe der Nahmer mit a -- o -- u -- au, Nase, Rose, Buch, Haus, und was damit vorgehe, wenn die Verkleinsilbe dazu kömmt! (Die Nase -- das Näschen; das Buch -- das Büchlein; das Haus -- das Häuschen.)... Sprechet:

† »Die Stammsilbe: mit a -- o -- u -- au erhalten durch die Verkleinsilbe den Umlaut.«

Verkürzet die Sätze: wie schön ist das! wie glücklich bin ich? (Ach! wie schön! wohl mir! heil mir!)

Die Sätze verkürzt: wie abscheulich ist das! (Pfui!) Wie unglücklich bin ich! (Ach! — weh mir!)

Ah! heil! pfui! ach! o! weh! sind Ausrufe einer Empfindung, und sollen daher Empfindner heißen.

Schreibregel.

Sätze, durch Empfindner verkürzt, werden mit Ausrufzeichen geschlossen.

Zweite Stufe.

Ein einfacher Satz, erweitert durch Verhältnisse, möglichst verkürzt.

Wer kann den Satz verkürzen »der Ofen in der Schulstube ist schadhaft«?... Wer kann ihn in einen Satz verwandeln, der nicht erweitert ist und doch dasselbe sagt? (der Schulstubenofen i. sch.) Dieser Nahmer ist? (ein

I. Sammnahmer.

Die Liebe eines Vaters wacht -- verkürzt! (die Vaterliebe..)

Anm. Die Tafel der Sammnahmer bietet Stoff genug dar, Sätze, die durch ein Verhältniß erweitert werden, durch Sammnahmer zu verkürzen.

Wer kann den Satz verkürzen »die Truppen des Königs marschiren«?.. Der Nahmer König wird verwandelt in einen...

II. Beileger.

(Die königlichen Truppen.) Die Schulen in der Vorstadt -- verkürzt! (Die vorstädtischen Schulen.) Die Schriften Salzmann's -- verkürzt! (Die salzmann'schen Schriften) ꝛc.

Wer kann den Satz verkürzen »die Feinde sind in der Stille abgezogen«? (Sie sind still..) Dieses Verhältniß wird also ersetzt durch einen?

III. Umstandner.

Anm. Die Taf 31. umschriebenen Umstandner sind für diese Aufgabe abermals zu benutzen.

Bildet Umstandner aus Wortverhältnissern und den Umstandnern wo -- da -- her -- hier -- hin!

Mit -- womit, damit, hiemit. Nach -- wornach, darnach, hernach, hienach. Fahre so fort mit: aus -- von -- bei -- zu -- -- gegen -- um -- für -- durch -- -- in -- an -- neben -- vor -- hinter -- zwischen -- über -- unter -- auf.

Zweite Abtheilung.

Ein mehrfacher Satz.

Einen einfachen, nicht — erweiterten Satz, z. E.: die Erbse ist rund. Nennet noch andere Sachen, welche rund sind! (Die Kirsche, der Apfel, die Kugel) sind rund. Dieser Satz ist nun ein mehrfacher Satz mit drei Nahmern als Grund und einer Aussage. Welcher Theil dieses Satzes ist vervielfacht worden? (Der Grund.) Also ein Hauptheil.

Einen Satz erweitert z. E. durch Beileger! (Der alte Vater ist krank.) Der Beileger dieses Satzes soll vervielfacht werden! (Der gute, redliche, alte Vater ist krank.) Ist ein Hauptheil dieses Satzes vervielfacht worden?... Also ein Nebentheil. Welcher Satz heißt also wohl ein mehrfacher?... Sprechet:

† »Ein Satz, in welchem Haupt- oder Nebentheile vervielfacht worden, heißt ein mehrfacher Satz.«

Erster Abschnitt.

Ein mehrfacher Satz, nicht — erweitert.

Erste Stufe.

Die erste Satzform als mehrfach.

Schreibet den Satz »die Erde ist rund.« Welcher von diesen Satztheilen kann vervielfacht werden?

I. Der Grund

und die Aussage. Vervielfachet den Grund!... Ist nur

die Erde rund? (Auch der Mond; auch die Sonne.) Satz! (Die Erde, der Mond, die Sonne sind rund.)

Das Band dieses mehrfachen Satzes? (sind.) Das Band des einfachen Satzes war? (ist.) Der Unterschied?... (ist = die Drittperson des Helfaussagers in der Einzahl der Nunzeit; sind = die.... Mehrzahl.) Warum? (Der Grund ist mehrfach.) Von wie vielerlei Sachen wird gesagt, dass sie rund seien? (Von dreierlei Sachen.)

Schreibet den Satz »die Erde, ein Weltkörper, ist rund.« Der Grund?.. ist vervielfacht mit dem Nahmer?.. Also wie viel Nahmer?... Und doch bleibt das Band in der Einzahl. Von wie vielerlei Sachen ist in diesem Satze die Rede? (Von einer Sache.) Von der Erde. Der zweite Nahmer »Weltkörper« ist nur ein Beinahmer*) des Grundes.

Was kann der Grund eines Satzes sein? (Ein Nahmer, oder ein Personer.) Sätze, deren Grund ein Nahmer ist, vervielfacht durch Beinahmen. (Die Nah, ein Fluß, ist unbedeutend ꝛc.)

Sätze, deren Grund ein Personer ist, vervielfacht durch Beinahmen! Der Erstpersoner! (Ich, der N., bin arm. Wir, der Friedensrichter ꝛc.) Der Zweitpersoner! (Du, Fritz, bist achtlos.)

Anm. Die Aufgabe, unerweiterte Sätze zu vervielfachen, engt den Schüler zu sehr ein. Daher der L. nicht länger hiebei verweilen darf, als nöthig ist, um ihm das Vervielfachen eines Nahmers oder Personers durch Beinahmen zu erläutern.

Schreibet einen Satz, z. E. der Rhein ist schiffbar, mit fünffachem Grunde! (Der Rhein, die Donau, die Elbe, die Weichsel, die Oder sind sch.) Diese Nahmer sind angereiht.

Schreibregel.

† „Zwischen angereihete Satztheile gehört ein Beistrich.“

Wir haben Sätze gefunden mit mehrfachem Grunde; wer findet nun auch einen Satz mit mehrfacher

II. Aussage?

---

*) Was in der Sprachlehre Apposition heißt, kann für unsern Schüler nicht füglich mit Beisatz übersetzt werden, ohne ihn in seiner Ansicht vom Satze zu verwirren.

Z. E. das Pferd ist alt -- Aussagen angereiht! (alt, steif, mager, blind.)

Was kannst du von diesem Satze sagen?... Endlich kann auch vervielfacht werden?

III. Grund und Aussage.

Der Rhein, die Donau, die Elbe sind fischreich, tief, breit ꝛc.

Zweite Stufe.

Die zweite Satzform als mehrfach.

In dem Satze »die Knaben lernen« soll

I. der Grund

vervielfacht werden. -- Lernen nur die Knaben? (auch die Mädchen.) Satz! (Die K. und die M. l.) Sind diese Nahmer angereiht? (Nein.) Sie sind verbunden.

Lernen die Knaben? (Ja.) Und die Mädchen? (Ja.) Beide Nahmer sind bejahend verbunden. Lernen sie auch am Sonntage?.. die Knaben?.. die Mädchen?.. Wer kann diese Nahmer verneinend verbinden? (Weder die Knaben, noch die Mädchen lernen.) Gesetzt die Knaben und die Mädchen lernen abwechselnd; kann ich alsdann sagen »die Knaben und die Mädchen lernen?.. Oder: weder die K., noch die M. lernen?.. Ich kann diese Frage nicht bejahend, nicht verneinend beantworten, also einschränkend: die K. oder die M. lernen.

Auf welcherlei Weise können die Satztheile verbunden werden? (Bejahend -- verneinend -- einschränkend. *))

Einen Satz mit mehrfacher

II. Aussage!

A. Mit vereinten Aussagen

in der Nunzeit! (Die Schüler lesen und schreiben --) in der Vorbeizeit! (Die K. haben gelesen und geschrieben --) in der Kommzeit! (Die K. werden lesen und schreiben. Wie sind diese Aussager verbunden? (Bejahend.) Verbindet sie auch verneinend -- in der Nunzeit. -- Die Schüler

---

*) Die Benennung dieser Verbindwörter als Satzverhältnisser und deren Eintheilung in einfache, wie und, und in mehrfache wie weder — noch, gehört in den zweiten Theil, wo Sätze angereiht und verbunden werden.

lesen weder, noch schreiben sie. -- Ist das ein Satz? (Nein.) Warum nicht? (Die S. lesen -- ist ein Satz; und sie schreiben -- ist der andere.) Verbindet sie verneinend in der Vorbeizeit! (Die Sch. haben weder g., noch g.) Verneinend verbunden in der Kommzeit!... Auf gleiche Weise einschränkend verbunden in der Nun-, Vorbei- und Kommzeit!...

Wir haben Aussager vervielfacht mit Aussagern -- vervielfachet nun Aussager auch

B. mit getrennten Aussagen,

und umgekehrt! (Die Kinder spielen und sind munter; die K. sind m. und sp.)

Den Beschluß machen Sätze mit mehrfachem

III. Grunde und mehrfacher Aussage,

z. E. Menschen und Thiere, erkranken und sterben rc.

Dritte Stufe.

Die dritte Satzform als mehrfach.

Wir haben mehrfache Sätze gebildet mit angereiheten Nahmern, Beilegern und Aussagern, z. E.? .. Deßgleichen mehrfache Sätze mit verbundenen Nahmern und Aussagern, z. E.?... Können diese Nahmer nicht auch angereiht und verbunden sein?... Dritte Satzform, z. E. der Adler ist ein Raubvogel. -- Der

I. Grund

dieses Satzes soll vervielfacht werden mit einem Nahmer, der angereiht, und mit einem Nahmer, der verbunden wird! (Der Adler, der Habicht und der Uhu sind R.) Auf gleiche Weise kann die

II. Aussage

vervielfacht werden, z. E. Herr N. ist ein Gelehrter, ein Landwirth und ein Künstler. Matth. 12, 50. (Wer den Willen Gottes thut) derselbige ist mein Bruder, meine Schwester und Mutter. -- Ich bin der Weg die Wahrheit und das Leben. — So auch Joh. 14, 6.

III. Grund und Aussage.

Z. E. der Löwe, der Tiger und der Wolf sind Raubthiere und Fleischfresser rc.

Zweiter Abschnitt.

Ein erweiterter mehrfacher Satz.

Erste Stufe.

Die erste Satzform mehrfach und erweitert.

Sätze können erweitert werden durch!

I. Bestimmungen

und Verhältnisse. — Einen Satz der ersten Satzform, erweitert durch mehrfache

A. Beileger,

z. E. guter, alter Rheinwein ist gesund 2c.

Nahmer der Erst-, Zweit- und Drittgattung, bestimmt durch zwei Beileger, sollen umgeendet werden!

Taf. 32.

Ein Satz — erweitert durch mehrfache

B. Umstandner!

Z. E. ich werde heute, morgen und übermorgen anwesend sein 2c. Ein Satz, erweitert durch mehrfache

C. Bestimmaussager!

Z. E. die Kinder sollen und müssen still sein 2c. Welche Satztheile sind vervielfacht in diesen Sätzen? (Die Nebentheile.) Können nicht auch die Haupttheile vervielfacht werden?... Vervielfachet — wo möglich — die Haupt- und Nebentheile in diesen Sätzen:

Taf. 33. a.

Sätze, erweitert durch

II. Verhältnisse

sollen mehrfach werden und zwar vorerst Sätze, erweitert durch Verhältnisse

A. des Grundes!

Das Verhalten der Knaben und der Mädchen ist untadelig.

Der Fall dieser Nahmer ist? (Der Wessfall) also einerlei Fall. Sprechet:

† »Angereihete oder verbundene Nahmer haben einerlei Fall.«

Ein Satz, erweitert durch mehrfache Verhältnisse

B. der Aussage.

Z. E. die Engländer waren siegreich zu Wasser und zu Lande 2c. Ein Satz, erweitert durch mehrfache Verhältnisse

C. des Grundes und der Aussage.

z. E. Die Vereinigung Blüchers und Wellingtons bei Bellalliance ist für Napoleon und seine Feldherren sehr verderblich geworden. — Vervielfachet Haupt- und Nebentheile in den Sätzen.

Taf. 33. b.

Sätze, erweitert durch

III. Bestimmungen und Verhältnisse;

z. E.: In unserem schönen und gesegneten Rheinlande sind schon so viele Einwohner durch beharrlichen Fleiß, besondere Geschicklichkeit und kluge Benutzung günstiger Umstände reich und angesehen geworden.

Taf. 33. c.

Zweite Stufe.

Die zweite Satzform, mehrfach und erweitert.

Ein mehrfacher Satz, erweitert durch

I. Bestimmungen.

Anm. Als Stoff zu Aufgaben nur angedeutet.

II. Verhältnisse. III. Bestimmungen und Verhältnisse

mit besonderer Hinsicht auf die Verhältnisse einer mehrfachen Aussage, z. E. die Truppen griffen den Feind an, warfen ihn aus allen seinen Stellungen heraus und behaupteten standhaft das Feld.

Biblische Beispiele! Matth. 5, 45. Er lässet seine Sonne aufgehen über die Guten und über die Bösen, und lässet regnen über Gerechte und Ungerechte.

Wie viel Sätze?.. Warum nur Einer? (Es ist nur ein Grund darin.) Was ist in diesem Satze vervielfacht? (Der Aussager aufgehen mit dem A. regnen; und die Nahmer »die Guten« mit dem Nahmer »die Bösen«; ebenso rc.)

Matth. 6, 33. Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit. Was kannst du von diesem Satze sagen?...

Matth. 7, 16. Kann man auch Trauben lesen von den Dornen, oder Feigen von den Disteln? Was kannst du.. (Ein mehrfacher Satz, erweitert durch 2 Hauptverhältnisse der Aussage; das eine H.V. »Trauben« ist verdoppelt mit dem H.V. »Feigen«. Das andere H.V. »von den Dornen« ist verdoppelt mit dem H.V. »von den Di-

steln«. — Der N. Trauben ist verbunden durch den Einschränkverhältnisser oder mit dem N. Feigen.)

Taf. 34

giebt eine Rechnung, einen im Geschäftsleben vorkommenden Aufsatz. — Aus wie viel Sätzen besteht er? (Aus Einem.) Beweis!.. Satzform! (N. zahle.) Welcherlei Satztheile sind vervielfacht? (Nebentheile, nämlich die beiden H.Verhältnisse der Aussage, für die Waaren so viel Geld ꝛc.

Taf. 35

giebt eine Quittung. Satzform? (Ich habe erhalten). Dieser Satz ist erweitert? (Durch Verhältnisse und Bestimmungen.) Die Verhältnisse sind? (Zwei H.V. der Aussage, 10 Rth. von N.V.) Vervielfacht ist? (Das V. Reichsthaler mit dem Beinahmer Zinsen.) Dazu gehören Nebenverhältnisse? (Zu fünf, aus 200 Rth., für das Jahr.) Ein Unterverhältniß! (Vom Hundert) ꝛc.

Dritte Stufe.

Die dritte Satzform, mehrfach und erweitert.

Ein biblisches Beispiel: Matth. 11, 19. Des Menschen Sohn ist gekommen, isset und trinket. So sagen sie: »wie ist der Mensch ein Fresser und Weinsäufer, der Zöllner und Sünder Geselle?« Was kannst du von dem Satze sagen, wie ist... Geselle? (Ein mehrfacher Satz — in der dritten Satzform, erweitert durch ein H.V. der Aussage. Die Aussage »Fresser« ist verdreifacht mit den Nahmern W. und G.; ebenso das H.V. »Zöllner« verdoppelt mit dem Nahmer »Sünder«.) Der Fall dieser beiden Nahmer ist? (der Wesffall) ꝛc

---

Uebungen

I. des Zerlegens mehrfacher Sätze.

Nun sinkt die Sonne nieder, — 1
Die stille Nacht kommt wieder
Und mit ihr Schlaf und Ruh } 2
Sie schenkt uns neue Kräfte,
Beschließt des Tags Geschäfte
Und drückt die müden Augen zu. } 3

Drei Sätze! Der erste Satz — in der zweiten Satzform — ist erweitert durch einen Umstandner.

Der zweite Satz ist mehrfach — die zweite Satzform — mit dreifachem Grunde, bejahend verbunden und erweitert durch ein H.V. der Aussage »mit ihr«.

Der dritte Satz ist mehrfach — die zweite Satzform mit dreifacher Aussage — erweitert durch H.Verhältnisse von jedem dieser drei Aussager und ein N.Verhältniß des zweiten Aussagers (beschließt die Geschäfte des Tages) ꝛc.

Noch wach' ich und erzähle } 1
Mit tiefgerührter Seele, }
Was Gott an mir gethan. — 2
Mit dankendem Gemüthe } 3
Lobsing' ich deiner Güte; }
Er hört mein frommes Loblied an — 4.

Vier Sätze! Der erste Satz ist mehrfach — die zweite Satzform mit zweifacher Aussage, erweitert durch zwei Umstandner, einen einfachen »noch« und einen umschriebenen »mit tiefgerührter S.« für »tiefgerührt« ꝛc.

Er läßt es finster werden }
Und hüllt den Kreis der Erden } 1
In schwarze Dunkelheit. }
Doch auch in dunkler Stille }
Wohnt er mit seiner Fülle } 2
Und zeigt mir seine Herrlichkeit. }

Zwei Sätze! Der erste Satz ist mehrfach — die zweite Satzform mit doppelter Aussage — erweitert ꝛc.

Der andere Satz ist auch mehrfach — die zweite Satzform mit doppelter Aussage wohnt und zeigt — erweitert ꝛc.

Uebungen

II. des Aufsetzens nach aufgegebenen Bedingungen.

Ein Nahmer als Grund... als H.V. des Grundes ein Nahmer mit einem W.Verhältnisser... Wirkaussager... als H.V. der Aussage ein Nahmer im Wenfall, bestimmt durch einen Beileger... als zweites H.V. der A. ein Nahmer mit einem W.Verhältnisser, der Nahmer bestimmt durch 2 Beileger...

Der Aussager bejahend verbunden mit einem zweiten Wirkaussager... Personer im Wemfall... als zweites H.V. ein Nahmer im Wenfall, bestimmt durch einen Beileger.

A. N — in X — erfreut — die edeln Wohlthäter —

durch ein fortwährendes, gutes Betragen — und schreibt — ihnen — viele Briefe.

B. Die Obstgärten — in M — bereichern — die fleißigen Einwohner — durch viele, glückliche Ernten — und gewähren ihnen mancherlei Vergnügen.

C. Der Krieg — in Rußland — hat gedemüthigt — den unersättlichen Eroberer — durch unerwarteten, ungeheuren Verlust — und ihn ins größte Verderben gestürzt.

Satzlesregeln

ergeben sich keine aus dieser Abtheilung; denn angereihete Satztheile werden ja durch Beistriche, verbunden durch und, oder ꝛc. geschieden. Nur in Rücksicht des Lesetones ist zu bemerken:

daß auch in dem längsten mehrfachen Satze der Leseton erst gegen das Ende hin absteigen müsse.

Als Uebstoff sind obige Liederverse und Sätze zu benutzen.

Beilagen.

Taf. 32.

Nahmer mit mehrfachen Beilegern sollen umgeendet werden.

Einzahl.

Werfall — guter, rother Wein — gesunde, kräftige Speise — gutes, reichliches Essen.
Wessfall — statt gutes, rothen W. — gesunder, kräftigen Sp. — gutes, reichlichen E.
Wemfall — bei gutem, rothen W. — gesunder, kräftigen Sp. — gutem, reichlichen E.
Wenfall — für guten, rothen W. — gesunde, kräftige Sp. — gutes, reichliches E.

Mehrzahl.

Werfall — gute, gesunde Nahrungsmittel.
Wessfall — statt guter, gesunden N.
Wemfall — bei guten, gesunden N.
Wenfall — für gute, gesunde N.

Ebenso umgeendet: weisser, schwerer, Weizen — schöne, volle Gerste — reines, trockenes Korn.

Der erste Beileger wird umgeendet nach der ersten Umendart ohne Andeuter, der andere Beileger nach der zweiten Umendart mit dem Unbestimmandeuter.

Taf. 33. a. b. c.

Haupt- und Nebentheile sollen, wo möglich beide, vervielfacht werden, in Sätzen, erweitert durch

a. Bestimmungen:

Verständige.. Knaben.. folgen schnell..
Der Ordner.. müssen achtsam.. sein..

b. Verhältnisse.

Durch Kartoffeln.. werden Menschen.. ernährt. — Der Hausvater.. sorgen für den Unterhalt.. der Kinder sowohl.. — Gegen einen Blinden.. ist der Lahme noch glücklich.. — Ohne den Caffee.. können viele Männer.. nicht leben. — Am Stamm.. schlängeln sich Epheu.. — Zucker.. kann sowohl aus Runkelrüben.. bereitet werden. — Außer einem Säbel.. ist der Reisende noch mit Pistolen.. bewaffnet. —

c. Bestimmungen und Verhältnisse.

Mit der krummen.. Sichel wird das reife.. Gras von Weibern.. mit der längern.. Sense von Männern.. abgehauen. — Auf einen so blutigen.. Krieg folgte endlich der ersehnte.. Friede. — Nächst dem mühsamen.. Amte lastet auch die Sorge für so viele.. Kinder auf dem kränklichen.. Manne. —

Taf. 34.

Eine Rechnung, als mehrfacher, erweiterter Satz.

Herr N. beliebe (zahle gefälligst) für nachfolgende Gegenstände (Waaren):

Jan. 8. einen Zuckerhut, 7½ Pf. zu 7 Sgr. .. 1 Rth. 21 Sg. 6 Pf.
Febr. 10. vier Pf. Kaffee, zu 10 Sgr. .... 1 „ 10 „
u. s. f.

N., den 29. Dec. 1827. N. N.

Taf. 35.

Eine Quittung, als mehrfacher, erweiterter Satz.

10. Rth. Zehn Reichsthaler, als Zinsen zu fünf vom Hundert, von 200 Rth. Kapital für das Jahr 1826, habe ich heute von N. N. richtig erhalten.

N., den ersten Mai 18hundert sechsundzwanzig. N. N.

Dritte Abtheilung.

Ein mehrfacher Satz vereinfacht.

Schreibet einen erweiterten Satz mit vervielfachter Aussage: Ein Nahmer als Grund mit einem Leidaussager — Verhältnisser und Nahmer — bejahend verbunden mit einem Aussager, bestimmt durch einen Umstandner.

A. Die Franzosen wurden geschlagen — bei Leipzig — und flohen unaufhaltsam.

B. Die Schüler wurden belobt — von dem Vorsteher — und gingen froh.

C. Die Aepfel wurden geschüttelt — von den Bäumen — und sind alsbald verkauft worden.

D. Die Diebe wurden ergriffen — von den Wächtern — und werden nun bestraft u. s. f.

Welcherlei Sätze habt ihr geschrieben? (Mehrfache S.) Was ist darin vervielfacht? (Der Aussager.) Jeder verwandle nun seinen mehrfachen Satz in einen einfachen! Z. E. Die Stadt wurde vom Feinde geplündert und völlig zerstört — Der erste Aussager? (wurde geplündert.) Verwandelt in einen Leidaussagbeileger! (geplündert.) Die vom Feinde geplünderte Stadt wurde völlig zerstört — Oder: Die Stadt, vom F. geplündert, w. v. z. Welchem Satztheile gleicht der A.Beileger »die geplünderte«? (Dem Beileger.) Worin? (In Fall, Zahl und Gattung.) Welchem Satztheile gleicht der A.Beileger »geplündert«? (Dem Umstandner.) Worin? (Er ist unveränderlich wie dieser.)

Vereinfachet nun auf gleiche Weise die mehrfachen Sätze, die ihr geschrieben! (Die Fr., bei L. geschlagen, flohen ꝛc. — die bei L. geschlagenen Fr. fl. u. — Die Sch., von dem V. belobt, g. f. — die von dem V. belobten Sch. g. f. ꝛc. ꝛc.

Schreibregel.

Aussagbeileger in Umstandnerform machen mit den dazu gehörigen Satztheilen einen Satzabschnitt aus, der durch **Beistriche** geschieden wird.

Taf. 36. Beilage.

Mehrfache S. sollen mittelst A.Beileger vereinfacht werden.

1. Der Landmann harret mit Sehnsucht des Frühlings u. bessert die nöthigen Werkzeuge aus.

2. Das Vieh wird aus den Ställen getrieben und freut sich auf der Weide des frischen Futters.

3. Die Gartenbeete werden umgegraben und angesäet.

4. Der Mist wird auf die Felder gefahren und unverzüglich ausgebreitet.

5. Die Wiesen sind mit Gyps bestreut worden und ergötzen nun das Auge durch ein lebhafteres Grün.

6. Die Raupennester sammelt der Landmann von seinen Bäumen ab und sichert dadurch ihre Blüthe.

7. Doch werden auch viele Aeste weggeschnitten und als Brennstoff benutzt.

8. Der Müßiggänger aber gähnt indeß und büßt seine Trägheit durch Mißmuth und Kränklichkeit.

Vorschläge, eine zweckmäßige Nachschreibordnung (Dictirpolicei) betreffend.

Das Ziel dieser Uebung ist die Fertigkeit eines Hochschülers, der den Vortrag seines Lehrers also nachschreibt, daß er zu allen Zeiten wieder lesen kann, was er nachgeschrieben. Der Anfang derselben ist das Niederschreiben einzelner Wörter, der ein-, dann der mehrsilbigen.

Der Verf. setzt voraus, daß der Schüler in dem, was wir das Aeußere der Sprache nannten, einen sichern Grund gelegt, daß er diejenigen Regeln der Rechtschreibung, die der Satzlehre nicht bedürfen, sich zu eigen gemacht und geübt, in jedem, auch dem längsten, Silbenganzen die Stammsilbe ins Auge zu fassen, jede Vor- und Nachsilbe richtig zu schreiben sich gewöhnt habe. Nun sollen Sätze nachgeschrieben werden, an welchen die Spracheinsicht, die der Schüler im Stufengange dieser Anleitung gewonnen, ihre Anwendung finden soll. Wie werden Lehrer und Schüler jegliche Störung dieses Zweckes durch einzelne Schüler möglichst verhüten?

Der Schullehrer (wo gegenseitiger Unterricht eingeführt ist, der Classenlehrer) trage zuerst den Nachschreibstoff bis zum nächsten Punkte vor, wiederhole alsdann das Gelesene bis zum nächsten Beistriche und, wenn dieses einen erweiterten Satz ausmacht, bis zum nächsten Satzabschnitt, welchen alsdann die Schüler wortweise nachsprechen, bemerkend, daß es Wörter seien, bestimmend hierauf jedes derselben als Satztheil, sodann buchstabirend jede Stammsilbe, welche etwa falsch geschrieben werden könnte, in der Art, daß für jeden Umlaut sein Grundlaut angegeben wird und endlich

nochmals wiederholend. 3. E. Lehrer. Du sollst deinen Nächsten u. s. f. bis Punkt. Du sollst deinen Nächsten lieben — Beistrich. Schüler. Du-sollst-d-N-l- fünf Wörter. L. Du sollst! Sch. Personer und Bestimmausſager. L. Deinen N. lieben! Sch. Besitzpersoner, Nahmer und Wirkaussager. L. Sollst! Sch. S-o-ll. L. Nächsten! Sch. N-a-ch. L. Lieben! Sch. L-ie-b. L. Wiederholt!... geschrieben!

Der Schwächste, Langsamste jeder Abtheilung spricht das letzte Wort aus, bevor zum nächsten Satzabschnitte fortgeschritten wird, und wer Hilfe bedarf, giebt es durch Handheben zu erkennen, damit nur Einer, der Lehrer, spreche. Ist das Ganze nachgeschrieben; so werden die Schriften gewechselt und das Geschriebene wird von einzelnen Schülern so langsam vorgelesen, daß jeder Zeit behält, die entdeckten Fehler unterstreichend anzumerken. Die Zahl derselben wird am Schlusse angeschrieben und die Nahmensunterschrift des Durchsehers angefügt.

Daß stufenweise das Nachsprechen des Vorgesprochenen, das Bestimmen der Wörter als Satztheile, das Buchstabiren der Stammsilben aufhören, daß mehr als ein Satzabschnitt, daß ganze Sätze, ja Satzverbindungen aufgefaßt und nachgeschrieben werden müssen, begreift, wer obiges Ziel im Auge behält.

Schlüßlich muß noch der Schriftart gedacht werden, deren der Schüler zum Nachschreiben sich bedienen sollte. Es ist bekannt, daß in Schulen, an welchen mehrere Lehrer arbeiten, der Schreiblehrer mit dem Sprachlehrer in offener Fehde leben, in sofern dieser täglich niederreißt, was jener so mühsam aufgebaut hat. Noch unangenehmer ist es dem einen Lehrer einer Volksschule, in einer Stunde selber verderben zu müssen, was er in einer andern gut gemacht. Diesem großen Uebelstande begegnet er dadurch, daß er mittelst lateinischer Schrift nach-, in teutscher aber reinschreiben läßt. Noch nützlicher (durch Zeitersparniß) wäre eine Geschwindschrift (Tachygraphie), worin die Neuern so erstaunliches leisten, und es ist merkwürdig genug, daß in columbischen Schulen (ob in allen??) dieselbe eingeführt ist.

REESE LIBRARY UNIVERSITY CALIFORNIA

Digitized by Google

YB 23872

56586

L31
R5
v. 2

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google